La cultura escolar en la sociedad neoliberal

Por

Ángel I. PÉREZ GÓMEZ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

004837

© ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

Esta obra ha sido publicada con la ayuda de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

e-mail: morata@infornet.es
dirección en internet: http://www.edmorata.es

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S.L. (1998)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-3.143-1998
ISBN: 84-7112-431-9

Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)
Cubierta: *Juegos infantiles*, por Pieter BRUEGEL (1560)

A Encarna, María y Pablo, dulce refugio y estimulante trampolín, especialmente en tiempos de penumbra.

N. Inv: 004837
Sig. Top: 320.193 PÉR ESC 1-2
Procedencia: COMPRA 11.482 VALOR ACTUAL
CANJE DONACIÓN
NOTA DE SUMINISTRO
DISTRIBUIDOR
FECHA 07-12-2001

acuerdos que la comunidad debe adoptar para facilitar la supervivencia y la satisfacción de todos y nos llaman constantemente a participar en los debates, las decisiones y las acciones.

Esta compleja, sutil y omnipresente cultura social penetra tanto los ritos y costumbres grupales como los intereses, expectativas, rendimientos y formas de comportamiento de los individuos que interactúan en la escuela. Por ello, la identificación de su influencia es imprescindible para facilitar el desarrollo autónomo de los sujetos.

© Ediciones Morata, S.L

CAPÍTULO III

La cultura institucional

"Las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que controlan y orientan el comportamiento individual en un sentido en contra de otros múltiples teóricamente posibles. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada" (BERGER y LUCKMAN, 1967).

La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el *curriculum* explícito y oficial. Teniendo en cuenta la interesante propuesta de GOODMAN (1992), conocer las interacciones significativas, que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución.

Para comprender la relevancia de las interacciones que se producen en el contexto escolar es necesario entender las características de esta institución social en relación con las determinaciones de la política educativa que las diferentes y superpuestas instancias administrativas van elaborando para acomodar las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y de cada lugar. Así, entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela. Del mismo modo, para entender la

© Ediciones Morata, S.L

peculiaridad de los intercambios dentro de la institución, es imprescindible comprender la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos. El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional. El olvido de esta dinámica interacción ha conducido a muchos teóricos y políticos a confundir la cultura institucional de la escuela con la cultura profesional de los docentes, sus tradiciones y sus exigencias, sin entender que éstas se encuentran a su vez condicionadas por las peculiaridades organizativas de la escuela y por la función social que cumple en cada contexto cultural.

En el presente capítulo me detendré, por tanto, en la discusión de cuatro aspectos que considero fundamentales: la política educativa sobre la escolarización, la organización de la institución escolar, la cultura de los docentes y el desarrollo profesional de los mismos.

1. La política educativa en las sociedades postmodernas. De la igualdad de oportunidades a la desregulación del mercado

Uno de los aspectos sustantivos de las sociedades democráticas, por haberse convertido en factor de legitimación social, es la extensión de la escolarización pública, obligatoria y gratuita a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su condición social, raza, religión o género. Asumiendo, al menos retóricamente, los presupuestos de la filosofía de la Ilustración, las formaciones sociales democráticas y, con mayor énfasis, aquellas gobernadas por ideas socialdemócratas, han considerado la escuela obligatoria y gratuita como un servicio público fundamental, puesto que la formación de todos los ciudadanos en una misma institución y con un *curriculum* comprehensivo era el requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la "inevitable" aunque frecuentemente escandalosa desigual distribución de los recursos económicos y culturales.

No obstante, y a pesar de la influencia satisfactoria de la escolarización en la formación de la mayoría de los ciudadanos, numerosas investigaciones e informes (COLEMAN, 1966; RIST, 1977; BERSTEIN, 1990; PÉREZ GÓMEZ y GIMENO SACRISTÁN, 1993; GOODSON, 1988; MACDONALD, 1997; INCE, 1997) han puesto de manifiesto que las adquisiciones y desarrollos que provoca la escuela están profundamente relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica de la población, de tal manera que el factor que explica más claramente las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos y alumnas está configurado por las desigualdades socioculturales del contexto familiar. Por otra parte, como afirman entre otros VARELA (1991), ILLICH (1974), FOUCAULT (1982), la escolarización obligatoria de la población ha traído otras consecuencias, deseadas o no, dignas de ser estudiadas para comprender los efectos reales de la institución escolar. Con lamentable frecuencia la vida en la institución escolar ha estado presidida por la uniformidad,

© Ediciones Morata, S.L

el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta, la proliferación de rituales carentes de sentido, el fortalecimiento del aprendizaje académico y disciplinar de conocimientos fragmentados, incluso memorístico y sin sentido, distanciado de los problemas reales que lógicamente ha provocado aburrimiento, desidia y hasta fobia a la escuela y al aprendizaje[1].

La importancia del absentismo, abandono y fracaso escolar, así como la conciencia generalizada de la ineficacia de la escuela como promotora de aprendizajes duraderos, significativos y relevantes para el desarrollo autónomo de los ciudadanos ha generado constantes y meritorias iniciativas públicas y privadas de cambio y reforma de la escuela y del sistema educativo, a la búsqueda de la perdida y deseada relevancia, dando lugar a propuestas bien diferenciadas de política educativa general y de concretas experiencias de innovación educativa. No obstante, en las últimas décadas del siglo XX, las propuestas e iniciativas de reforma del sistema escolar no se encuentran motivadas tanto por la conciencia de las insuficiencias cualitativas del sistema, por su incapacidad para facilitar el desarrollo educativo de ciudadanos autónomos, como por las exigencias imperiosas e insoslayables de la economía de libre mercado. Las políticas neoliberales proponen el desmantelamiento del estado de bienestar y la concepción de la educación no como un servicio público sino como una mercancía de destacado valor, sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda.

Para entender las peculiaridades, naturaleza y consecuencias de estas florecientes propuestas neoliberales sobre la desregulación y privatización del sistema educativo es necesario analizar con más detenimiento las exigencias que la sociedad postmoderna y la economía de libre mercado están planteando al sistema educativo en general y a la escuela en particular.

1.1. Escolarización y sociedad postmoderna: eficientismo y mercantilización

Entre las características de la sociedad postmoderna, ya comentadas en la cultura crítica y en la cultura social, que nos parecen más influyentes en la determinación de la vida de la institución escolar cabe destacar las siguientes:

- Relatividad y desfondamiento de la racionalidad.
- Complejidad social y aceleración del cambio tecnológico.
- Autonomía, descentralización y competitividad.
- Rentabilidad y mercantilización del conocimiento.

[1] Es necesario considerar, como plantea WILLIS (1990), que la escuela provoca fracaso escolar por su carácter refractario a la cultura de origen de las capas más marginadas y desfavorecidas, pero que al mismo tiempo este efecto, en principio no deseado, puede ser un objetivo no confesado que favorece la clasificación y estratificación social de la población. El fracaso escolar orienta "voluntariamente" a una parte importante de los jovenes más desfavorecidos hacia el trabajo manual, que se corresponde con las expectativas de su medio social.

© Ediciones Morata, S.L

Relatividad y desfondamiento de la racionalidad

Tanto el sistema educativo como la propia institución escolar se encuentran inmersos en un escenario de incertidumbre y ambigüedad, en lo que respecta a las finalidades más importantes que definen la tarea educativa y en los criterios éticos que determinan las decisiones cotidianas en los intercambios escolares. La pérdida de legitimidad intelectual de las propuestas derivadas de la filosofía de la Ilustración y de sus consecuentes relatos globalizadores, que conferían sentido humanista a la instrucción ilustradora, intentando compensar las diferencias culturales de origen y ofrecer una plataforma cognitiva de igualdad de oportunidades, sitúan al sistema educativo y a la institución escolar en el ojo del huracán de las puras exigencias económicas de la política neoliberal. La política educativa deja de ocupar el centro orientador en la toma de decisiones y se convierte en puro instrumento de las exigencias del mercado.

La incertidumbre, la ambigüedad y la pérdida de iniciativa son las consecuencias inevitables de este giro copernicano en los factores de influencia. Como plantea GIDDENS (1993, 1995) con toda lucidez, también a la institución escolar le toca vivir las contradicciones sustantivas y en cierto sentido irresolubles que definen las coordenadas de lo que él denomina la modernidad contemporánea y nosotros estamos aludiendo como las condiciones de la postmodernidad[2]. La ausencia de una racionalidad clara y universalmente asumida que oriente el desarrollo educativo de las nuevas generaciones sumerge a la institución escolar, al menos teóricamente, en el terreno complejo de la apertura y de la incertidumbre, de las oportunidades que ofrece la plasticidad de la estructura social actual, y de los riesgos y peligros que conlleva la incertidumbre y la exposición a factores e influencias contradictorias, imprevisibles y desconocidas. Cuanto más amplio y abierto es el horizonte, más expectativas y posibilidades se abren al conocimiento, al intercambio y a la acción, pero al mismo tiempo mayor es la indefinición, desorganización y caos del perfil que presenta la realidad actual y mayores son los requisitos y condiciones, los recursos personales y materiales necesarios para afrontar la incertidumbre de un horizonte sin forma, aleatorio e imprevisible.

No obstante, como veremos inmediatamente, esta carencia de legitimidad intelectual de cualquier orientación política y ética en el gobierno de los intercambios humanos en el terreno educativo no supone, en realidad, la vivencia de la libertad, sino generalmente de la confusión y de la contradicción, pues la ausencia de orientaciones ideológicas viene acompañada, paradójicamente, de una clara determinación de restricciones y prescripciones económicas. Mejor que de ausencia de orientaciones hemos de hablar de cambio en sus fuentes de determinación: de la filosofía, ética y política a la economía. Ahora bien,

[2] Es interesante recordar aquí los cuatro marcos de experiencia dialécticamente relacionados que según GIDDENS (1993) definen la experiencia paradójica y contradictoria de las vivencias cotidianas de los ciudadanos contemporáneos:
"Desplazamiento y reanclaje: la intersección de la familiaridad con la extrañeza.
Intimidad e impersonalidad: la intersección de la confianza personal con los lazos impersonales.
Habilidad experta y reapropiación: la intersección de los sistemas abstractos con el conocimiento cotidiano.
Privacidad y compromiso: la intersección de la aceptación pragmática con el activismo" (págs. 132-133).

© Ediciones Morata, S.L

como en el escenario educativo es difícil legitimar las decisiones apoyándose solamente en requerimientos económicos, se elabora todo un discurso de pseudo justificación en el que el juego con la ambigüedad semántica es el principal instrumento de persuasión y propaganda. Descentralización, autonomía, participación, democracia, calidad, son todos términos socialmente valorados por una carga semántica que no se corresponde con la que el discurso neoliberal actual está utilizando para justificar la privatización y desregulación del sistema educativo[3].

Complejidad social, incertidumbre y aceleración del cambio tecnológico

La complejidad de la realidad social, de las instituciones, sistemas y programas de intervención, así como la aceleración de los importantes cambios tecnológicos que se están produciendo de forma constante y que significan sustantivas modificaciones en los instrumentos y medios con los que se desarrolla la intervención humana, así como en el mismo escenario o marco de actuación, provocan una generalizada sensación de vértigo, incertidumbre e impotencia en la vida cotidiana en general y en el quehacer educativo en particular. Las tecnologías cada día más complejas, la diversidad cultural, la flexibilización de las organizaciones, la fluidez de la política internacional, y la dependencia de la potente y cambiante maquinaria económica están provocando el incremento de la incertidumbre en la vida personal y la reclamación de mayores responsabilidades a los docentes y a las escuelas para que respondan con mayor agilidad a la movilidad y complejidad contemporánea (HARGREAVES, 1993; TOFFLER, 1992).

Vale decir, con GIL CALVO (1995, pág. 99) que en cierta medida las características del presente suponen el triunfo del azar sobre la necesidad, "entendiendo el azar como aquella falta de causalidad que impide poder predecir por anticipado la futura ocurrencia de un suceso determinado". El incremento de la cantidad de información que circula por la opinión pública desborda las posibilidades de procesamiento consciente y reflexivo por parte de los individuos, y

[3] A este respecto es conveniente repasar el interesante análisis que BELTRÁN (1994) hace de la ambigüedad terminológica del discurso dominante: "Sin pretensión de agotar los casos posibles y sólo con intención ejemplificadora, considérese la ambigüedad en el uso y abuso de términos tales como: participación (incorporación al sistema formal de representatividad y toma de decisiones o capacidad efectiva de deliberación y decisión), comunidad (conjunto informe de individuos receptores de los servicios educativos o red articulada para la defensa de intereses colectivos), profesionalismo (incremento de la capacidad para tomar decisiones profesionales suficientemente informadas o conocimiento experto sobre el que legitimar las respuestas a las demandas de clientes o usuarios), descentralización (transferencia de competencia y responsabilidad a las unidades locales o instauración de micropoderes periféricos), responsabilidad (rendición de cuentas o consideraciones éticas relativas a las implicaciones de las propias actuaciones), autonomía (del individuo, profesional, usuario e instancia administrativa o del ciudadano como sujeto social frente a instancias de poder político, económico, corporativo, etc.), democracia (competencia entre partidos políticos o capacidad de intervención directa –no delegada– en todos los asuntos públicos), cultura (relativismo éticamente indiferente o respeto a los rasgos de identidad de los diferentes colectivos), evaluación (emisión de juicios valorativos o ejercicio –simulado o real– de alguna forma de control sancionador), etc., (pág. 86).

© Ediciones Morata, S.L

puesto que tal información está influyendo los comportamientos, las estructuras o mecanismos sociales, los medios e instrumentos de intervención, o el funcionamiento complejo de las instituciones, para el individuo concreto el incremento de información imposible de procesar provoca paralelamente el incremento de la incertidumbre, la aleatoriedad, la ausencia de control y la angustia concomitante. La complejidad de las redes sociales y sus mediaciones tecnológicas impiden predecir las consecuencias de los actos humanos y más aún de sus intenciones. Las intrincadas redes de intercambio y la pluralidad de influencias simultáneas que se ejercen sobre los individuos y los grupos humanos provocan la indeterminación de las consecuencias y la imprevisibilidad de los efectos llamados secundarios y colaterales, que frecuentemente condicionan los resultados de las acciones en tanta o mayor medida que los efectos pretendidos[4].

En este sentido conviene recordar con LYOTARD (1992) que el incremento de informaciones y el desarrollo de procedimientos de análisis y medida cada vez más rigurosos, no suponen, como frecuentemente se pretende hacer creer, la disminución de la incertidumbre a la que se enfrenta el individuo en sus interpretaciones y actuaciones. Por el contrario suele suponer el incremento de posibilidades y alternativas, de informaciones y datos y la disminución del control por parte de los ciudadanos. La información sólo favorece la autonomía y el control cuando se integra en sistemas de pensamiento e interpretación que confieren sentido a los fragmentos y a los datos inconexos de la múltiple y cambiante realidad (ELLIOTT, 1996). Al mismo tiempo conviene recordar que, como veremos más adelante, el incremento acelerado de la complejidad social plantea un reto de extraordinarias proporciones al desarrollo del conocimiento y de las habilidades de tratamiento de la información, cada día más abstracta y sofisticada, en las nuevas generaciones. Cuando este conocimiento no se desarrolla de manera análoga en los diferentes grupos sociales, las consecuencias de discriminación son cada vez más escandalosas porque, quienes no alcancen un determinado nivel se encontrarán progresivamente excluidos tanto de la comprensión como de la intervención en los aspectos más sustantivos de la vida social y profesional de la comunidad.

Por otra parte, los cambios acelerados en el flexible y fluido mercado laboral, así como las innovaciones permanentes en las mediaciones tecnológicas, están provocando la movilidad incesante en las especializaciones laborales y profesionales y la necesidad constante de reciclaje y formación. El reto para el sistema educativo y para la institución escolar es de tal naturaleza que cuestiona la estructura y funcionamiento tradicional de la misma. ¿Cómo preparar a las nuevas generaciones para enfrentarse de manera relativamente autónoma, eficaz y satisfactoria a la complejidad y variabilidad de las estructuras sociales,

[4] Conviene recordar aquí la relación entre complejidad, indeterminación y azar (FERGUSON, ELSTER y GIL CALVO). Como afirma GIL CALVO (1995, pág.100) "... es aquí mismo, en las consecuencias no intencionadas de los actos, donde mejor podemos reconocer la presencia del azar. De hecho, hasta las definiciones coinciden casi: en un caso (el de las consecuencias no intencionadas), tenemos resultados imprevistos; en el otro (el del azar), sucesos imprevisibles. De esta manera, la mayor parte del continente del azar (que podemos tópicamente asociar con la parte sumergida del iceberg) es un producto sin intención: el conjunto de todos los resultados imprevistos (sea esta imprevisión atribuible a la ignorancia, a la inexperiencia o a la irresponsabilidad) del comportamiento humano.

© Ediciones Morata, S.L

culturales, políticas y laborales que rodean la vida de los ciudadanos contemporáneos? ¿Cómo adaptar la escuela y el sistema para responder a la complejidad y flexibilidad del contexto social, cuando parecen permanecer básicamente inalterables e inalterados desde los orígenes de su implantación generalizada? Pocos dudan de la necesidad de que la escuela reconstruya su propio rol en la sociedad para afrontar las exigencias actuales de un contexto tan complejo y cambiante. El problema es definir hacia dónde y cómo.

Por último, el incremento de la potencialidad, omnipresencia y poder de persuasión de los medios de comunicación está trastocando la naturaleza de la comunicación tanto familiar como escolar, confundiendo e intercambiando sus funciones y propósitos. Como plantea TEDESCO (1995), se podría formular la hipótesis de la existencia de una especie de secundarización de la socialización primaria y de primarización de la socialización secundaria. "La secundarización de la socialización primaria se expresa fundamentalmente a través del ingreso cada vez más temprano de los individuos en instituciones escolares, y del menor tiempo pasado con los adultos más significativos (padres y madres), reemplazados por otros adultos más distantes y neutrales afectivamente o por el contacto con los medios de comunicación. Pero la primarización de la socialización secundaria, en cambio, es un fenómeno que se caracteriza por la incorporación de mayor carga afectiva en el desempeño en instituciones secundarias" (pág. 99). La escuela, que en la actualidad atiende desde edades tan tempranas el desarrollo de las nuevas generaciones, ha de asumir funciones y desempeñar roles que anteriormente estaban reservados a la vida familiar, por tanto también sus formas de organización y sus modos de interacción deben amparar y estimular las atenciones afectivas tradicionalmente denostadas en la institución escolar. Así pues, la transmisión de los contenidos de la cultura crítica así como su concreción en costumbres, hábitos o formas de interacción y actuación también comienzan a acompañarse en la escuela de una importante carga afectiva que condiciona su adquisición y su utilización posterior. Teniendo en cuenta tanto la transformación de la institución familiar como la presencia temprana de los niños y niñas en la institución escolar, ésta debe asumir inevitablemente, con todas sus consecuencias, responsabilidades claras en la socialización primaria de las nuevas generaciones.

Por otra parte, la exposición de los individuos desde edades tempranas a los mensajes e informaciones que indiscriminadamente ofrece la televisión en el domicilio familiar ponen a los niños y niñas prematuramente en contacto con los problemas, informaciones, ilusiones e intereses de la vida adulta. De este modo, en la familia, y a través de la ventana permanentemente abierta a la vida natural y social que ofrecen los medios de comunicación, los individuos amplían los horizontes de su socialización primaria incluyendo informaciones, ideas, sentimientos y estrategias de acción que no se corresponden con su mundo de interacción inmediata y que suponen el desarrollo de sus capacidades simbólicas. En muchos aspectos, la interacción de los individuos con los medios de comunicación desencadena una acumulación de conocimientos, un desarrollo de capacidades, y una estimulación de intereses y expectativas correspondientes a los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea, de tal grado e intensidad que puede superar las adquisiciones del docente en ese campo de la cultura, complicando la forma tradicional de entender su influjo socializador, así como las interacciones cotidianas.

© Ediciones Morata, S.L

Autonomía, descentralización y competitividad

Reconocida la necesidad de elaborar alternativas a una forma de concebir la institución escolar propia de los comienzos del proceso de modernización hace ya dos siglos, se impone la exigencia de clarificar el sentido de las alternativas y delimitar los valores que subyacen a las propuestas que emergen de la mano de los requerimientos del sistema económico, arropados en imágenes pseudo humanistas, al amparo de la ambigüedad del lenguaje (BELTRAN, 1994).

Uno de los ejemplos más evidentes de esta interesada utilización equívoca de términos con clara resonancia humanista para promover políticas que favorecen la economía de mercado es la pretendida confusión entre autonomía, descentralización y desregulación del sistema.

Es evidente que la autonomía profesional de los docentes y la autonomía de las escuelas es una antigua reivindicación pedagógica, apoyada en los requerimientos de las teorías del aprendizaje significativo y relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1993; BROWN; COLLINS y DUGUID, 1989; GADNER, 1994) y en los planteamientos constructivistas de un *curriculum* abierto y contextualizado (Stenhouse, Freinet, Freire...). Es sin duda, una clara responsabilidad profesional de los docentes adecuar de manera autónoma el *curriculum* a las características de los alumnos y de su contexto natural y social de modo que los procesos de aprendizaje garanticen el desarrollo de capacidades autónomas de pensar, sentir y actuar y no una mera y efímera acumulación enciclopédica de conocimientos sin sentido.

Por otra parte, como ya hemos comentado anteriormente en el Capítulo II, la administración y gestión de las instituciones sociales y empresariales está sufriendo una profunda transformación. En busca de la eficiencia y la reducción de costes, los grandes sistemas y organizaciones burocráticas están siendo sustituidos por redes de pequeñas instituciones con relativa autonomía y responsabilización sobre el proceso de producción de mercancías o servicios. Tales instituciones de dimensiones más reducidas, y organizadas en equipos de trabajo relativamente autónomos son mucho más flexibles y móviles para responder a las exigencias cambiantes del mercado y a las necesidades de los clientes. Como afirma TEDESCO (1995), esto supone pasar de una lógica basada en las pautas de funcionamiento de un sistema a una lógica basada en las pautas de funcionamiento de una institución. Lo que se pierde en planificación y coordinación se gana en flexibilidad, capacidad de iniciativa y agilidad de respuesta a las necesidades más inmediatas y locales.

Ambos planteamientos son utilizados para justificar teóricamente la política educativa neoliberal de fomentar la descentralización y la competitividad entre las instituciones educativas como estrategia fundamental para incrementar la productividad de las escuelas, la mejora de los resultados en términos de rendimiento académico y la reducción de costes, al tiempo que permiten a los padres ejercer el derecho a la libre elección de centro. En definitiva, son los primeros pasos en el camino de la desregulación del sistema educativo, la privatización de las instituciones o al menos de sus servicios y la consideración y el tratamiento de la educación como una mercancía más en el escenario competitivo del libre mercado.

No obstante su extensa difusión y aparente aceptación, la falacia argumental se desmorona en cuanto analizamos más allá de los eslóganes propagandísticos. Las dos fuentes de justificación se repelen básicamente. Las instituciones escolares abandonadas al libre juego del mercado no pueden cumplir su función educativa por dos razones fundamentales:

© Ediciones Morata, S.L

En primer lugar, el mercado reproduce e incrementa interesadamente las desigualdades de origen, de modo que los niños y niñas de clases favorecidas tendrán incomparablemente mejores condiciones y recursos para su desarrollo intelectual, en centros de primera categoría, condenando a los estudiantes de clases desfavorecidas a la discriminación, a la marginación e incluso a la exclusión del sistema en los casos más extremos, por cuanto las diferencias económicas y culturales se convierten a la salida del sistema educativo en desigualdad en el desarrollo de conocimientos y capacidades de comprensión e intervención, es decir en desigualdad de oportunidades para toda la vida. Las desigualdades contextuales se convertirán en desigualdades personales y profesionales definitivas.

En segundo lugar, porque las exigencias del mercado no reparan precisamente en valores éticos y educativos sino en la obtención de la rentabilidad a cualquier precio. Así pues, para todos, la consecución del beneficio tangible y a corto plazo se convertirá en el objetivo central de las instituciones escolares en abierta y despiadada competitividad, a costa de los valores educativos de desarrollo autónomo de las capacidades de pensamiento, sentimiento y actuación, cuyos efectos se manifiestan a largo plazo y de forma en parte siempre imprevisible, resultando, por ejemplo, en la crítica abierta de los valores del mercado y en la propuesta activa de la transformación del sistema. En la política neoliberal que hoy se estrena con la descentralización, y que se orienta decididamente a la desregulación y privatización se desmorona la función compensatoria de la escuela y la búsqueda de la igualdad de oportunidades y se desvanecen los presupuestos humanistas de promover mediante la vivencia cultural, la reflexión y la experimentación, el desarrollo autónomo de los individuos y la utilización crítica del conocimiento.

La descentralización si no va acompañada de una política que proporcione los recursos humanos y materiales, así como de los programas de formación y de las estrategias de coordinación necesarias para evitar la desigualdad y hacer viable la autonomía, no significará más que el abandono de las instituciones al juego de intereses ajenos a los objetivos educativos. Como afirma GIMENO (1994, pág. 14): "la desregulación por sí misma no es una solución ni una democratización automática de las comunidades educativas; es sólo una oportunidad y todo depende de los valores que con ella puedan desarrollarse en unas determinadas circunstancias (...) Cuando el proceso de desregulación que implica la descentralización no camina a la par que la organización de las comunidades para hacerse cargo de ese poder, ni de la organicidad de la profesión docente para vertebrarlo, la desregulación puede no significar ni más autonomía ni más participación, sino simplemente más anomia ante la decisión".

Por último, recordar que la competitividad entre centros escolares, en aras del incremento de la calidad de resultados, en una sociedad intensamente asentada en la desigualdad, no puede ser considerada sino como una grotesca pantomima formal, destinada a justificar la reproducción educativa de la desigualdad bajo la apariencia de igualdad de oportunidades, bajo el camuflaje del esfuerzo y mérito diferenciador. Incentivar la calidad del servicio público que se

© Ediciones Morata, S.L

ofrece en el sistema educativo requiere precisamente la atención más intensa a los centros correspondientes a las zonas y grupos sociales más desfavorecidos, y el apoyo y estímulo a las experiencias de innovación y experimentación colaborativa.

Rentabilidad y mercantilización del conocimiento

En la base de las tendencias neoliberales en educación se encuentra una concepción mercantilista del conocimiento que, aunque no se ha elaborado y comunicado explícitamente, puede derivarse claramente del análisis de las propuestas que se hacen sobre su utilización. Los planteamientos neoliberales que justifican la desregulación y privatización del sistema educativo conciben el conocimiento como una mercancía, como un bien de consumo que adquiere su valor en el intercambio entre la oferta y la demanda. El conocimiento en términos de rendimiento académico de las instituciones escolares adquiere su sentido cuando se valora en el intercambio mercantil, cuando sirve de indicador de adquisiciones útiles para la acreditación académica o para la legitimación profesional.

Como plantea ELLIOTT (1996), la economía postindustrial de globalización del libre mercado y dominio progresivo del escenario tecnológico exige una nueva ideología epistemológica, lejos de las dos grandes narrativas clásicas: la especulativa y la emancipatoria. El conocimiento deja de tener sentido como proceso idealista de enriquecimiento del saber especulativo o como instrumento de emancipación individual y colectiva. El conocimiento en la era del libre mercado se vincula directamente a sus aplicaciones tecnológicas y adquiere valor porque sirve para optimizar la rentabilidad de cualquier proceso o de cualquier producto: maximiza los productos reduciendo al mínimo los costes. La búsqueda de la verdad se subordina a la búsqueda de la eficacia, de la utilidad, del bienestar, de la rentabilidad. Ahora bien, la búsqueda de la rentabilidad, como hemos visto en el Capítulo II, adquiere su propia autonomía y significación, de modo que se vincula a intereses particulares que no necesariamente se orientan a la satisfacción de las necesidades colectivas.

Por otra parte, como la aceptación social del propio sistema de libre mercado que produce tanta desigualdad y discriminación no es una empresa ni fácil ni estable, el conocimiento social cumple una importante función de elaboración y difusión de pruebas que puedan utilizarse como argumentos de persuasión de la bondad o al menos de la inevitabilidad de tales planteamientos políticos y económicos. El conocimiento adquiere valor en la nueva epistemología por su utilidad para producir objetos y servicios valorados en el intercambio mercantil; uno de cuyos servicios principales es producir pruebas que justifiquen o la bondad o la inevitabilidad histórica del propio sistema. En definitiva, el conocimiento se legitima como instrumento de justificación de un discurso de poder. En palabras de ELLIOTT: "aquellos que controlan los recursos económicos de la sociedad tienen el poder de definir la verdad" (1996, pág. 9). Definen lo que es valioso en el intercambio mercantil, lo que merece la pena investigar, así como el valor de utilidad del conocimiento para el desarrollo económico y el bienestar social. Los que desde fuera cuestionan el valor del sistema económico para

© Ediciones Morata, S.L

satisfacer necesidades, o el propio proceso de utilización interesada del conocimiento para justificar la propia bondad o necesidad del sistema encuentran difícilmente espacio para la producción y difusión de sus ideas en el escenario del intercambio mercantil, dominado por quienes poseen los recursos económicos y los costosos medios tecnológicos de producción y difusión. Una vez más en la historia aparece la imagen desproporcionada de David enfrentándose a Goliat.

La ecuación que se establece entre riqueza, eficiencia y verdad en la epistemología economicista postmoderna tiene consecuencias de incalculable trascendencia para la cultura institucional de la escuela. Si el criterio para medir la calidad de la investigación es la eficacia para producir conocimiento vendible o valorable en el intercambio mercantil, es fácil concluir que el criterio para medir la calidad de la educación es la eficacia de la institución escolar como subsistema social para producir y reproducir el conocimiento experto que el sistema económico y social necesita para su mantenimiento y expansión. Ese será el conocimiento que se valore en los intercambios mercantiles y por tanto el objetivo principal de la escolarización. "Los fines de la sociedad son económicos y ya no más relacionados con, en palabras de LYOTARD, 'la formación y diseminación de un modelo general de vida, frecuentemente legitimado por la narrativa emancipatoria'. La tarea de la educación en este contexto, no es provocar la transformación de la mente de los estudiantes sino proveer al sistema con las mercancías que necesita en términos de información y habilidades" (ELLIOTT, 1996, pág. 11).

En consecuencia, lo que no se valora en el intercambio mercantil deja de apreciarse en el sistema educativo, y queda fuera, por tanto, de las prioridades asignadas y asumidas por la institución escolar. Así pues, en este juego de pseudoautonomía y libertad en el libre escenario de intercambios mercantiles, el sistema educativo pierde su especificidad y su autonomía real, como espacio de contraste, reflexión y critica intelectual, convirtiéndose en mero instrumento al servicio de las exigencias del sistema económico y social. El concepto de educación se disuelve en el omnipotente proceso de socialización. Otra consecuencia de esta sumisión mercantil es la valoración exclusiva de los productos y la consideración indiferente de los procesos. No importa en definitiva la bondad antropológica, ética o pedagógica de los procesos pedagógicos, con tal de que se muestren eficaces en la consecución de los productos pretendidos. Toda la práctica pedagógica como mediadora en el proceso de producción de efectos rentables se resume en la estrategia más eficiente en el sentido económico del término: mayor rendimiento con el menor coste. Como veremos en el apartado siguiente esta tendencia generalizada en las sociedades neoliberales ha provocado la emergencia del movimiento denominado escuelas eficaces.

1.2. Enseñanza pública *versus* enseñanza privada. Confrontación y mestizaje de dos sistemas educativos

El significado, naturaleza y consecuencias actuales de estos dos sistemas de política educativa debe interpretarse a la luz de las características, anteriormente comentadas, que configuran el escenario político, económico y cultural

© Ediciones Morata, S.L

de la práctica educativa en las sociedades postindustriales. Por otra parte, aunque nunca se pueden establecer límites y fronteras claras y definitivas, el sistema que denominaremos "público" se corresponde con políticas educativas defendidas por posiciones socialdemócratas o socialistas, mientras que el sistema que denominaremos "privado" se corresponde mejor con políticas neoliberales. No obstante, siguiendo la propuesta de Peter POSCH (1996), estableceremos las diferencias entre ambos sistemas en términos de características culturales y pedagógicas, toda vez que la presión actual de mercado mundial es tan intensa y omnipresente, que en muchos países y formaciones sociales las posiciones políticas socialdemócratas y neoliberales en el terreno educativo se confunden con demasiada frecuencia.

Características básicas del sistema público

– *En primer lugar,* parece evidente que la escolarización obligatoria y gratuita se concibe dentro de este sistema como un instrumento de la política pública, frecuentemente identificada con la política estatal que propone la Administración. La educación es un claro asunto político, y en las sociedades democráticas los representantes de la mayoría social, que forman el gobierno, deciden los valores y la cultura que debe trabajarse en las escuelas, definiendo el *curriculum*, la estructura de la organización escolar, los procesos de selección y clasificación de docentes y discentes e incluso la metodología didáctica más adecuada.

Como instrumento político al servicio de la democracia, la escolarización se concibe como un servicio público que debe alcanzar a todos los ciudadanos. La educación es un derecho y un deber de todos, pues es precisamente su universalización la que legitima la estructura social democrática de las sociedades, al garantizar, al menos teóricamente, una mínima igualdad de oportunidades, que pretende compensar, en parte, las desigualdades personales vinculadas al origen social, étnico, religioso, cultural y sexual de sus miembros.

– *En segundo lugar*, la legitimidad democrática exige al sistema tanto la neutralidad y pluralidad ideológica y cultural como la garantía de un espacio común de enseñanza comprensiva que evite las discriminaciones. La exigencia de un *curriculum* común y de un único tipo de escuela para todos es la garantía de que, al menos durante este período y en el sistema público de enseñanza, no se favorece la discriminación de los individuos por razones espúrias. Todos los ciudadanos y ciudadanas, independientemente de su origen social, étnico o religioso tienen durante este período, en teoría, iguales oportunidades de acceso a la cultura crítica y al desarrollo personal más satisfactorio. El espacio y el *curriculum* común no implica, al menos en las sociedades democráticas, necesariamente la homogeneidad pedagógica, ni menos el monopolio ideológico. Por el contrario, el sistema público debe garantizar la neutralidad ideológica de los docentes y el respeto a la pluralidad de opciones. El lema no es la libertad de enseñanza, sino la enseñanza en libertad y de la libertad. En las formaciones sociales no democráticas, por el contrario, el sistema público se considera

© Ediciones Morata, S.L

como simple correa de transmisión de las doctrinas y consignas que impone la estructura política autoritaria y dictatorial que gobierna.

– *En tercer lugar*, y como consecuencia de la búsqueda de la igualdad, el sistema educativo se regula mediante el control de las variables de entrada: *curriculum*, centros, docentes... de modo que las escuelas individuales carecen de identidad propia como centros diferenciados, concibiéndose como células equiparables de un sistema común fuertemente centralizado. La estrategia de creación de centros, de selección y asignación de docentes, de traslados y movilidad, de elección de centros por parte de los alumnos, así como la implantación de un *curriculum* nacional común y la labor de la inspección dificultan la creación de una identidad cultural propia de cada centro. Las escuelas tienen poco espacio de decisión discrecional tanto organizativo como profesional y curricular. Los presupuestos económicos son asignados desde la Administración central o regional, de modo que se garantice la distribución homogénea y equitativa y que todos los centros de un mismo tipo tengan similares recursos e instalaciones. No existe, en general, competitividad entre las escuelas, y la libertad de elección de centro se encuentra restringida territorialmente a las posibilidades de la zona geográfica de la residencia familiar.

– *En cuarto lugar,* los docentes son funcionarios públicos y dentro de las condiciones y restricciones que impone el *curriculum* común, decidido a nivel nacional, tienen la libertad para interpretar desde sus competencias profesionales y decidir la estrategia de intervención y práctica pedagógica más adecuada a cada situación. La ausencia de un ideario propio del centro y el *status* de funcionario público, no de esa escuela sino del sistema en general, permiten al docente un alto grado de discrecionalidad que no existe a nivel de centro. Los centros se parecen mucho entre sí, sin embargo la vida en las aulas puede diferenciase y diversificarse de manera notable. Este grado de libertad del docente, de puertas para dentro, se encuentra favorecido por la inexistencia de controles externos de salida. El docente enseña, tutoriza y evalúa, concediendo calificaciones, certificaciones y titulaciones sin más control que la participación paritaria de sus compañeros en las mismas funciones.

Características básicas del sistema 'privado'

– *En primer lugar*, la escolarización no se concibe como un instrumento al servicio de la política, ni siquiera de la política democrática. La escolarización es un instrumento al servicio del libre intercambio de una mercancía: la educación, cuya producción y distribución debe someterse a la libre regulación del mercado. Como cualquier otro producto considerado valioso individual o colectivamente, la mejor forma de garantizar su calidad es someterlo a la competencia del mercado. La tarea de la Administración pública se reduce simplemente a garantizar las condiciones que permitan el libre intercambio de la oferta y la demanda. Así pues, la libre elección de centros por parte de los padres, la libre contratación y despido de los docentes, la libertad de enseñanza, concebida

© Ediciones Morata, S.L

como la libertad de cada centro para organizar la prestación de dicho servicio en torno a su propio ideario ideológico y pedagógico... son elementos clave de una política presidida por la desregulación y privatización. El Estado no se concibe como el instrumento colectivo para compensar las desigualdades que provoca el mercado, sino como la instancia política que garantiza el respeto a sus reglas de juego.

– *En segundo lugar*, como consecuencia de la regulación mercantil, los centros escolares gozan de plena libertad para definir su propia cultura pedagógica y su propio ideario ideológico, que al concretarse en prácticas curriculares y sociales determinadas, constituyen las señas de identidad del producto singular que ofrecen. Los docentes y discentes que elijan libremente dicho centro han de someterse a las imposiciones derivadas de la identidad cultural y pedagógica del mismo. La imposición de una ideología, de un ideario o de un credo religioso no se considera un acto antidemocrático o que vulnere las libertades individuales, toda vez que los individuos, por sí mismos o por medio de sus progenitores, han elegido libremente el producto que se les ofrecía, dentro de la variedad de opciones presentes en la oferta del sistema. En cualquier momento, los consumidores pueden abandonarlo, cuando los servicios ofrecidos no se consideren los adecuados o no satisfagan sus expectativas. El sistema en su conjunto, y no un centro determinado, es el que ofrece la diversidad y pluralidad que requieren las sociedades democráticas. El lema fundamental es la libertad de enseñanza y la libertad de elección de centro.

– *En tercer lugar,* y como consecuencia de la búsqueda de la libertad de enseñanza y de la diversificación de ofertas, el sistema se regula con la intervención mínima del Estado en el control del cumplimiento de las reglas de juego y en el control de las variables de salida: el producto de la escuela, normalmente el rendimiento académico y la asimilación de los valores del ideario. El mercado fomentará la diversidad y competitividad entre las ofertas bien diferenciadas, de modo que las escuelas gocen de amplia libertad para organizar internamente su propia práctica y su propia identidad. Las escuelas pueden diferenciarse de modo notable tanto en sus orientaciones pedagógicas, como en su organización social, como en la diversidad de recursos e instalaciones disponibles. Los presupuestos, así como las fuentes de ingresos y las partidas de gastos son decisiones que pertenecen al propio centro y que forman parte de las peculiaridades del producto que presentan. El sistema ofrece o puede ofrecer, por tanto, notable diversidad externa y restringida diferenciación interna.

Por otra parte, serán las exigencias del mercado y de los cambios económicos, sociales y profesionales los que provoquen las fluctuaciones en las preferencias por unos u otros productos de la oferta educativa, la desaparición de fórmulas obsoletas ya no demandadas y la aparición constante de nuevas fórmulas para adaptarse a la movilidad de la demanda.

– *En cuarto lugar,* los docentes son profesionales contratados en función de su competencia y de su afinidad al ideario y a las peculiaridades organizativas y curriculares que definen el producto que ofrece dicha escuela. Por tanto no son funcionarios del sistema, ni del Estado, sino profesionales al servicio del centro. Gozan de escasa libertad de maniobra, pues la mayoría de las decisiones

© Ediciones Morata, S.L

didácticas están preestablecidas o al menos condicionadas previamente por la definición del proyecto curricular y del ideario ideológico del centro. Así pues, las aulas suelen diferenciarse muy poco entre sí, excepto en aspectos superficiales, pues forman parte de una organización que define y controla sus evoluciones para que cumplan con la función asignada en el proyecto que define la identidad del producto. La organización es estricta y la integración notable. El objetivo es contribuir al éxito del producto que inevitablemente va a recibir la valoración exterior, ya sea por medio del éxito en la demanda, ya por medio del éxito en las pruebas externas de rendimiento académico.

En este sistema los controles fundamentales son controles de salida, del producto, mediante pruebas nacionales de valoración del rendimiento académico de los alumnos más o menos frecuentes. La cultura del centro, la estructura organizativa del mismo, y la espada de Damocles que supone la validación externa y posterior del rendimiento de los alumnos deja poco espacio a la libertad y originalidad profesional de los docentes.

El mestizaje de sistemas en la sociedad postmoderna

Es difícil encontrar en la práctica ejemplos reales que se correspondan íntegra y minuciosamente con las características que definen cada uno de estos dos modelos de sistema educativo. En ningún caso existen modelos puros, pero representan tendencias bien claras en la definición del servicio que representa la educación. La vigencia más o menos dominante del modelo público durante la economía del bienestar social se encuentra hoy en entredicho, intensamente amenazada por el poder de seducción que en todos los órdenes de la vida individual y social están produciendo las iniciativas privadas como estrategias más acordes a las exigencias de flexibilidad y cambio del libre mercado mundial[5].

Es cierto que el modelo público o mejor estatal, ha demostrado tanto su utilidad histórica como sus insuficiencias incorregibles, en gran parte debido a la burocratización insostenible de sus estructuras organizativas. Como veremos más adelante, la concepción del profesional docente como funcionario del Estado, la estructura homogeneizadora de todos los centros escolares y la for-

[5] Un ejemplo claro de esta tendencia puede encontrarse en la sustitución reciente en la historia del Reino Unido de las políticas socialdemócratas de los gobiernos laboristas por las políticas educativas neoliberales de los gobiernos conservadores liderados por Margaret Tatcher. REYNOLDS (1989) nos ofrece una síntesis excelente de los cambios sustantivos acaecidos:

"1- Mientras que los intentos de los pasados gobiernos laboristas se encaminaban a proponer una función transformativa y compensatoria al sistema educativo, la política conservadora se orienta a desarrollar una política educativa reproductiva de la estructura económica y social que provoca discriminación social, cultural y de género.

2- Mientras que los pasados gobiernos concentraban su esfuerzo en los dos tercios inferiores de la pirámide social, los actuales se concentran en el tercio superior.

3- Mientras los pasados gobiernos se dirigen hacia objetivos y finalidades sociales, los actuales se orientan hacia objetivos puramente académicos.

4- Mientras que las políticas anteriores se dirigían a distancia a los alumnos desfavorecidos de la cultura de su contexto y clase social, las políticas actuales refuerzan el destino manual y profesional de las clases inferiores y el intelectual de las clases favorecidas.

© Ediciones Morata, S.L

mación de una cultura escolar uniformadora se manifiestan como obstáculos formidables al intento de responder con agilidad a las exigencias cualitativas de la realidad cambiante de finales de siglo. Pero no es menos cierto, y en mi opinión mucho más preocupante, que la tendencia desreguladora y privatizadora, extendida en la actualidad, nos acerca a las características del sistema privado que a mi entender debe rechazarse como tal por ser incompatible con la concepción educativa aquí defendida.

Ya hemos visto que la consideración de la educación como una mercancía supone: *en primer lugar* la búsqueda del beneficio a corto plazo, de los resultados académicos observables y medibles a costa de valores de desarrollo más lento e imprevisible, que sin embargo son los que facilitan la autonomía intelectual y la formación reflexiva del propio criterio. *En segundo lugar*, la libertad de enseñanza como libertad de imponer el propio ideario ideológico, cultural o religioso, impide la enseñanza en libertad y de la libertad bajo el grosero pretexto de que ya el individuo o sus padres han optado previamente por un condicionamiento determinado. La libertad de enseñanza esconde la decidida pretensión de ejercer adoctrinamiento. El desarrollo de la autonomía intelectual y la formación del propio criterio para interpretar y actuar en la realidad, por el contrario, no se agotan en una decisión definitiva para siempre, y menos cuando tal decisión se adopta en los primeros años de formación y por agentes externos al propio individuo. Requiere, por el contrario, un ambiente permanente de pluralidad, libertad y compromiso, donde el individuo de forma constante ejerza libremente su capacidad de juicio, contraste, intercambio y experimentación. Por otra parte, la imagen de una sociedad fragmentada en centros escolares de adoctrinamiento diversificado, enfrentados entre sí en salvaje competitividad, no es desde luego la más tranquilizadora si el propósito es conseguir la convivencia pacífica entre los ciudadanos, la tolerancia y el respeto a las diferencias y derechos ajenos.

En este sentido es relevante la opinión de SAVATER (1996, pág. 13) cuando, al tratar el tema de las propias convicciones y creencias, afirma que se trata de "saber separar, llegado el caso, la obligación que nos compromete civilmente con los demás de la adhesión hacia ciertas ideas y valores que consideramos sumamente importantes pero que sabemos no universalmente compartidos... y dar primacía a la primera sobre la segunda. Lograr esta separación transitoria es cosa muy difícil, porque vivimos nuestras obligaciones sociales a través de nuestras adhesiones ideológicas e incluso podemos considerar nuestra mayor obligación civil encauzar la sociedad de acuerdo con la buena nueva en que ponemos nuestra fe". Todo ideario que exceda la declaración universal de los derechos humanos pertenece al ámbito de las creencias individuales y por tanto no puede proponerse como marco de las interacciones educativas en las instituciones escolares.

Por otra parte, sin un sistema educativo que favorezca al menos la compensación de las deficiencias en el desarrollo de los individuos, provocadas por las desigualdades de origen sociocultural, la discriminación social y el incremento de la desigualdad y exclusión harán irrespirable el clima de convivencia en una sociedad tan injusta e insensible. Sin políticas compensatorias, en especial en el ámbito educativo, que favorezcan la igualdad de oportunidades se imposibilita la legitimación democrática de la sociedad.

© Ediciones Morata, S.L

En consecuencia, más que abrazarse incondicionalmente a una de ambas alternativas, será necesario analizar y debatir libremente, sin prejuicios ni tabúes incuestionables, la virtualidad educativa de las diferentes posiciones y características de los sistemas educativos y de sus derivaciones organizativas y cu-rriculares, para optar abiertamente por la experimentación y reflexión compartidas, en la búsqueda de nuevas soluciones que intenten superar al menos los vicios ya conocidos: la burocratización, centralismo, ineficacia y apatía en el primero; desigualdad, discriminación, insolidaridad y adoctrinamiento en el segundo.

1.3. Cambio y reforma. De la implantación de reformas a la estimulación del desarrollo individual e institucional

Del mismo modo, será necesario interpretar las propuestas políticas de cambio y reforma en el sistema educativo, tomando en consideración las peculiaridades del marco postmoderno dominante y el concepto de educación aquí defendido.

En ambos sistemas educativos los cambios y reformas que se proponen y ejecutan suponen, en definitiva, la implantación de decisiones externas que se imponen sobre la voluntad y competencia de los agentes implicados. En el sistema público estatal de forma directa y abierta, bajo el amparo de la legitimación democrática de las decisiones gubernamentales, se imponen desde arriba los cambios considerados convenientes por los representantes de la mayoría. En el sistema privado, de forma sutil e indirecta y bajo la apariencia de libertad, se inducen también desde fuera los cambios requeridos al definir la naturaleza, cantidad y calidad del producto del sistema educativo que requieren las exigencias de la vida económica, política y social y que la escuela debe conseguir.

La enorme paradoja a la que ambos sistemas se encuentran abocados es la radical ineficacia de los cambios y reformas impuestos desde fuera y sin la voluntad y el convencimiento de los agentes involucrados. Los cambios así implantados o exigidos no suponen el incremento de la calidad de las prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente la modificación superficial de las formas, rutinas y lenguajes, que a la postre cumplen con el aforismo de Lampedusa de "que todo cambie para que todo siga igual".

La dependencia política y económica del sistema educativo está provocando de forma permanente modificaciones y reformas legales, institucionales y curriculares en función de los cambios de gobierno o de los requerimientos de las crisis y transformaciones económicas, pero en el fondo, la calidad de los procesos educativos sigue inalterable, porque ni los docentes ni los estudiantes se sienten implicados en un cambio radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven. Puede afirmarse que los cambios y las reformas externamente determinadas no provocan modificaciones educativamente valiosas, sino, en el mejor de los casos cambios en las condiciones y procesos de socialización escolar. En todo caso, está claro que esta estrategia exógena del cambio provoca fundamentalmente el incremento de las tareas burocráticas de la actividad docente y organizativa y las fuertes resistencias de los actores, manifestadas directa o indirectamente, pero que al final provocan el fracaso de la pretendida reforma.

© Ediciones Morata, S.L

Como afirma FULLAN (1993), desde la perspectiva educativa los cambios y reformas deben pretender no la ejecución minuciosa y fiel del programa previsto por la Administración, sino el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas y la falicitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la institución escolar pueda decidir, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto. El cambio educativo no se reduce a la elaboración de nuevas estrategias y procedimientos para ejecutar reformas impuestas desde fuera, sino que tiene que ver con el desarrollo por parte de los individuos implicados de estrategias personales para responder a, e influir sobre, el impacto de los cambios estructurales y culturales del escenario escolar y social (BENNET, 1992).

De esta manera, el cambio educativo[6] se convierte en una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes se implican activamente en él, provocando la modificación, no sobrevenida, sino consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela, como de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre sus roles y responsabilidades.

Es evidente que esta concepción del cambio solamente puede sobrevivir si se sustenta en una idea de la educación como desarrollo de la autonomía personal. Sólo así se puede asumir la incertidumbre y el riesgo de fomentar la experimentación reflexiva de alternativas en las prácticas y en las estructuras de la institución escolar, cuyos resultados y desarrollos futuros son siempre en parte imprevisibles y exigen a todos, incluida la Administración, el esfuerzo de aprendizaje, reflexión y cambio. Uno de los requisitos fundamentales de este enfoque del cambio educativo es la confianza en los agentes implicados, en la competencia profesional de los docentes, en las posibilidades de la escuela como espacio de aprendizaje individual y colectivo, y en la comunidad como fuente de recursos, de apoyo afectivo y de contraste creador. La desconfianza en las competencias profesionales del docente, así como la resistencia de todo poder a delegar el control en instancias sociales relativamente autónomas son obstáculos definitivos, que impiden el tratamiento educativo del cambio en las escuelas y en el sistema educativo, y en definitiva en el sistema social. Si los individuos y los grupos sociales no aprenden desde la escuela a ejercer reflexiva y cooperativamente su autonomía, la vida democrática de la comunidad se convierte en una simple formalidad electoral.

La proliferación de cambios en cascada en el sistema educativo nada dice de la bondad educativa de los mismos ni de los nuevos procesos de socialización que generan; acaso sólo podemos detectar el incremento de la confusión y de la ansiedad que provocan. El cambio se puede imponer, pero el perfeccionamiento y la búsqueda de la calidad en relación a los valores educativos es siempre una opción voluntaria y personal (LAING 1968, en HARGREAVES, 1993).

[6] Nos referimos aquí a la naturaleza del cambio educativo independientemente del contenido del mismo que según ELMORE (1990) se puede concretar en cuatro tipos: los *cambios estructurales* que afectan a la amplitud de la escolaridad o a la configuración de los diferentes niveles; *cambios pedagógicos* que afectan a las estrategias de enseñanza y al diseño y desarrollo del *curriculum*; *cambios profesionales,* que afectan a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes; y *cambios político-sociales* que afectan a la distribución del poder en educación y a las relaciones de los agentes sociales con la enseñanza escolar.

© Ediciones Morata, S.L

No obstante, es necesario tener en cuenta la llamada de atención de TEDESCO (1995) sobre la clara posibilidad de que las estrategias de cambio basadas exclusivamente en la capacidad interna de las instituciones y personas implicadas para transformarse sean muy lentas y corren el riesgo de ceder a las presiones corporativas. También en las estrategias autodeterminadas es necesario entender la naturaleza del cambio, sus finalidades y propósitos y su convergencia con los valores educativos que la institución debe potenciar y practicar. Por ello, en vez de cambio, reforma o implantación debemos hablar de perfeccionamiento, de innovación, de mejora, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de los valores que consideramos educativos. Aparece de nuevo la dimensión ética que inevitablemente impregna la práctica educativa.

El perfeccionamiento de la escuela es definido por VAN VELZEN (1985) como un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de cima social, con la finalidad de facilitar la consecución de los propósitos educativos. Los cambios o reformas que no favorecen el desarrollo de los valores educativos no pueden considerarse adecuados al perfeccionamiento de la escuela.

El movimiento de perfeccionamiento de la escuela (VAN VELZEN 1985 y HOPKINS, 1994) descansa en los siguientes supuestos:

1. La escuela debe considerarse la unidad del cambio. El perfeccionamiento de la escuela debe asentarse en la consideración individual de cada escuela. No todas las escuelas son iguales, por el contrario son singulares espacios ecológicos de interacción, cuyo particular equilibrio y juego de fuerzas caracterizan las formas de existencia y las posibilidades de cambio.

2. El cambio debe afrontarse desde una perspectiva sistémica. Es decir, ha de abarcar todos los elementos intervinientes, de manera progresiva y a lo largo de un período de varios años. Las modificaciones reales en los comportamientos y en las formas de interacción requieren tiempo para comprender y diseñar el cambio autopropuesto.

3. Un aspecto clave del perfeccionamiento de las escuelas es la conciencia de las condiciones internas que deben modificarse. Ello incluye desde las estrategias para el desarrollo de la estructura de tareas académicas hasta los modos de establecer la estructura de participación social.

4. No puede darse la mejora de la escuela sin clarificar las finalidades más importantes de su cometido. El cambio debe asumirse como la estrategia más adecuada para poder cumplir con la función educativa de la escuela a cuyos requerimientos deben someterse el resto de objetivos y especificaciones.

5. El perfeccionamiento de la escuela debe asumir que existen diferentes niveles de influencia, que deben armonizar sus actuaciones de forma convergente con los propósitos educativos del cambio. El aula, la escuela, las familias y la comunidad social cercana han de proponerse la cooperación para desarrollar una comunidad democrática de aprendizaje.

6. Por ello, debe procurarse una integración de estrategias que recorran de arriba a bajo y de izquierda a derecha los diferentes niveles implicados en la comunidad democrática de aprendizaje.

© Ediciones Morata, S.L

Ahora bien, el problema fundamental del proceso de cambio educativo reside en la implicación voluntaria y convencida de los agentes que intervienen en la práctica escolar. Solamente cuando esta participación voluntaria existe puede hablarse del cambio como mejora o perfeccionamiento institucional, al apoyarse en el perfeccionamiento individual. Por ello FULLAN (1991, págs. 105-107) propone el siguiente decálogo de supuestos que pretenden estimular la participación voluntaria y decidida de dichos agentes:

"1. No asumas que tu versión del cambio es la única que debe contemplarse y desarrollarse. Por el contrario asume que uno de los propósitos fundamentales del cambio es el enriquecimiento de tu perspectiva mediante el contraste con las perspectivas de los demás.

2. Asume que toda innovación educativa requiere que cada individuo trabaje desde y sobre sus propias concepciones. Por ello, el cambio significativo y relevante siempre implica un cierto grado de incertidumbre y ambigüedad acerca del significado del cambio para cada una de las personas intervinientes.

3. Asume que el conflicto y el desacuerdo no sólo son inevitables sino incluso fundamentales para el éxito del cambio educativo. Puesto que cada grupo de individuos poseen múltiples perspectivas, cada intento de cambio ha de provocar necesariamente alguna forma de conflicto.

4. Asume que la gente necesita presión para cambiar (incluso en la dirección que ellos desean), pero tal presión solamente será eficaz cuando permite a la gente reaccionar para formar su propia posición, interactuar con otros y conseguir apoyo.

5. Asume que el cambio eficaz requiere tiempo. Es un proceso de desarrollo individual e institucional que exige comprensión, experimentación, reflexión y evaluación. La insistencia es un atributo crítico del cambio satisfactorio.

6. No asumas que la única razón para explicar el fracaso del cambio es el rechazo exterior o las resistencias de los agentes. Pueden existir y de hecho siempre existen múltiples razones interrelacionadas.

7. No esperes que todos o la mayoría de los individuos o grupos se impliquen en el cambio. La complejidad del cambio educativo es de tal naturaleza que es prácticamente imposible que sea asumido por todos los individuos o grupos de una formación social. El progreso se produce cuando se incorporan cada vez nuevos individuos o grupos al proceso de mejora.

8. Asume la necesidad de un plan evolutivo para afrontar sucesiva y paulatinamente los inevitables problemas y conflictos que acarrea el cambio.

9. Asume que ninguna cantidad de conocimiento proporcionará claridad total sobre la acción que debe desarrollarse. El mejor conocimiento debe utilizarse con la conciencia de su naturaleza provisional, parcial y tentativa.

10. Asume que el propósito fundamental es el cambio de la cultura institucional. Los cambios e innovaciones parciales deben juzgarse a la luz del apoyo que suponen en la dirección del cambio de la cultura de toda la institución".

© Ediciones Morata, S.L

En definitiva, el cambio educativo ha de provocar y facilitar el perfeccionamiento de la institución y el desarrollo individual, mediante la transformación de la cultura de la escuela y de la cultura experiencial de los agentes implicados.

2. La escuela como organización

La educación de los niños/as es un complejo fenómeno que implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas. Comprender lo que sucede en una determinada escuela no es fácilmente accesible por medios simples y directos. En consecuencia, la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas" (GOODMAN, 1992, pág. 44).

Teniendo en cuenta la interesante propuesta de GOODMAN (1992), conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución. La organización comportamental de los estudiantes, su agrupación, la jerarquía escolar, la evaluación de los docentes, el *curriculum*, los ritos y costumbres de la vida social en la escuela, las habilidades de los agentes implicados, las expectativas de la comunidad social, las relaciones entre los docentes, las relaciones profesor-estudiante son características de la cultura escolar que condicionan y presionan el comportamiento de todos los implicados en la vida escolar. Comprender la vida de la escuela supone un propósito bien diferente y bastante más complejo e incierto que pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz.

2.1. La obsesión por la eficiencia en la institución escolar. El movimiento de las escuelas eficaces

La primera característica que destaca de manera exagerada en la consideración de la escuela como organización institucional en el escenario neoliberal es la obsesión por encontrar su organización eficaz. Como cabía esperar, en el clima social de libre intercambio mercantil que busca el beneficio y la rentabilidad inmediata no pueden florecer fácilmente otras fragancias escolares que aquellas que se propongan también la optimización de la eficiencia. La obsesión de las propuestas y políticas educativas neoliberales es encontrar, en la práctica y en la teoría, el mecanismo pedagógico de eficacia, así como los criterios objetivos, concretos y medibles que definan y singularicen las escuelas eficaces (EDMONS, 1979, 1982; RUTTER y cols., 1979, SAMMONS y cols., 1995; SCHEERENS 1992, 1997).

Al igual que la intensa competitividad internacional está exigiendo a las empresas extremar la eficiencia de sus procedimientos, tareas, estructuras organizativas e interacciones personales, para alcanzar y ofrecer en el mercado

© Ediciones Morata, S.L

el producto más competitivo, es decir, el máximo de aceptación al mínimo coste, también a las escuelas debe exigírseles similar esfuerzo y competencia en la elaboración eficaz de sus procedimientos, estructuras organizativas e interacciones personales, para producir rendimiento académico al menor coste.

Siguiendo esta estela, el movimiento de escuelas eficaces liderado por el mundo anglosajón durante la década conservadora y neoliberal de los años ochenta y extendido en la actualidad a la mayor parte de la comunidad internacional, como muestran los planteamientos y programas actuales de la OCDE, o los del FMI, ha provocado el desarrollo de un poderoso movimiento de investigación y evaluación internacional denominado SERP (*School Effectiveness Research Paradigm*) con extraordinarias similitudes al paradigma de investigación didáctica floreciente en la década de los setenta denominado proceso-producto (DUNKING y BEADDLE, 1975, PÉREZ GÓMEZ, 1983, DOYLE, 1990). Su preocupación fundamental es encontrar el mecanismo y los factores que determinan la eficiencia escolar, de modo que una vez aislados puedan promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel o su contexto sociocultural. Así, de manera análoga a como en la década de los sesenta y setenta proliferaron estérilmente las listas y escalas de observación de la vida del aula, al objeto de encontrar el método pedagógico que objetivamente provocaba el aprendizaje deseado, ahora proliferan los listados (complementarios o contradictorios) de factores que definen objetiva y automáticamente una escuela eficaz[7].

[7] Ofrecemos a continuación, siguiendo a MUÑOZ REPISO (1995), cuatro de los ejemplos más difundidos de tales planteamientos:

En primer lugar el de RUTTER y cols.. (1979) derivado de su famoso estudio *Fifteen Thousand hours*. Los siete factores que garantizan las escuelas eficaces los resume Reynolds de la siguiente manera:

- Un sistema de control de los alumnos basado en las recompensas más que en los castigos.
- Un clima participativo y amable, que responda a las necesidades sentidas por estudiantes y docentes.
- La implicación de los estudiantes, de modo que participen activamente en las actividades de la clase y de la escuela.
- Claridad en los objetivos, los contenidos, los sistemas de trabajo y las formulas de evaluación.
- Un comportamiento docente adecuado tanto a las exigencias académicas como a las buenas interacciones sociales.
- Un proceso claro de gestión del aula y del centro, desde la planificación de la actividad académica al mantenimiento de la disciplina y la administración de las recompensas.
- Capacidades de liderazgo combinadas con formas de participación democráticas donde todos los docentes se sientan representados.

En segundo lugar el de EDMONDS (1979) que se concreta en los siguientes cinco factores:

- Fuerte liderazgo administrativo y pedagógico.
- Elevado nivel de expectativas en y sobre los estudiantes.
- Priorización en la adquisición de habilidades básicas.
- Concentración de recursos en los objetivos fundamentales
- Observación y supervisión permanente del progreso de los estudiantes.

En tercer lugar, su expresión más reciente, producida por el grupo de investigadores del Intituto de Educación de Londres dirigido por MORTIMER y publicado en SAMMONS y cols. (1995) y que concretan los factores que definen las escuelas eficaces en los once siguientes:

1) Liderazgo profesional y participativo.
2) Colegialidad y cooperación en la asunción conjunta de los propósitos y programas de actuación.
3) Atractivo contexto de aprendizaje.

© Ediciones Morata, S.L

HARGREAVES (1992) sintetiza en tres aspectos las conclusiones de la investigación sobre los factores que determinan la enseñanza eficaz (pág. 114):

1. El primero hace referencia a la relación entre tiempo y *curriculum*. Las adquisiciones de los alumnos se encuentran poderosamente influidas por la forma en que se distribuye el tiempo de aprendizaje y comunicación entre docentes y estudiantes. Ahora bien, el tiempo por sí solo no puede explicar los resultados, lo verdaderamente importante es la relación del tiempo con el *curriculum*: qué tiempo se reserva a qué tareas de qué *curriculum*.

2. El segundo aspecto hace referencia a la gestión del aula. El provecho que los alumnos pueden sacar de sus oportunidades de aprendizaje está claramente relacionado con las formas de organizar el trabajo escolar en el aula y fuera de ella. La gestión del trabajo escolar incluye desde la definición de los roles al establecimiento de las reglas y rutinas que gobiernan las interacciones, el espacio y el tiempo. La gestión eficaz incluye la planificación del trabajo, la explicación clara del mismo y la monitorización cuidadosa de su desarrollo.

3. La tercera dimensión hace referencia a la calidad de la instrucción y contempla los siguientes aspectos: el diseño de tareas, la claridad en las explicaciones, las oportunidades de prácticas, el trabajo compartido, la disposición a la valoración y al asesoramiento.

En definitiva, y como afirman TEDESCO (1995) y EDMOND (1990), parece que la conclusión fundamental de las investigaciones sobre escuelas eficaces es

4) Concentración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, optimizando el tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos fundamentales.
5) Organización intencional de los procesos de enseñanza eficaz: claridad en los propósitos, medios y fórmulas de evaluación, facilitanto la práctica adaptiva a las circunstancias.
6) Elevado nivel de expectativas en la enseñanza y en la comunicación.
7) Reforzamiento positivo de los comportamientos.
8) Supervisión permanente del progreso de los alumnos y evaluación del funcionamiento de la escuela.
9) Estimulación de la responsabilidad de los alumnos, así como del desarrollo de su autoestima.
10) Colaboración escuela-familia, con la implicación de los padres en el aprendizaje de los estudiantes.
11) Desarrollo de los docentes basado en la escuela como organización de aprendizaje.

Por último, uno de los modelos de indicadores de escuelas eficaces más utilizado es el desarrollado por SCHEERENS (1992 y 1997), que pretende ofrecer una síntesis de la evidencia empírica acumulada. Entre los factores comunes encontrados podemos destacar los siguientes :

1. Un compromiso con normas y metas claras y comunmente definidas.
2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado (de los docentes).
3. Dirección y liderazgo positivos.
4. Estabilidad laboral.
5. Una estrategia para el desarrollo del personal acorde con las necesidades pedagógicas de cada escuela.
6. La elaboración de un *curriculum* cuidadosamente planificado y coordinado.
7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la escuela que identifiquen la señas de indentidad pedagógica del centro.
9. Focalización en los procesos de enseñanza aprendizaje.
10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa.

© Ediciones Morata, S.L

que los mejores rendimientos están asociados a la posibilidad de elaborar y desarrollar un proyecto educativo del centro que defina las señas de identidad del mismo, definido por la coincidencia en objetivos, métodos, tradiciones y formas de funcionamiento, aceptadas o al menos asumidas por los agentes implicados, tanto por lo que respecta a las tareas académicas como a las relaciones sociales. Es importante, por otra parte, considerar que la gestión de los centros en torno a proyectos puede facilitar la organización de los individuos y de los grupos en un esquema de red menos jerarquizado y más acorde a las mutuas responsabilidades que han de asumir en la tarea educativa[8].

Es evidente que nadie puede negar la importancia –aunque pueda ser dudosa su virtualidad educativa– de muchos de estos factores: liderazgo fuerte, competente y positivo; alto grado de expectativas sobre los estudiantes, docentes y la propia escuela; reforzamiento positivo de las conductas, control de los estudiantes, atención prioritaria a las actividades de enseñanza-aprendizaje; atención personalizada, sentido de pertenencia, participación en la gestión y en la vida del centro, espíritu de identidad colegiada... así como de otros muchos que se pueden identificar. El problema reside, a mi entender, en la pretensión de que de modo objetivo y automático compongan un mecanismo que garantice la eficacia. En primer lugar porque es una pretensión estéril, puesto que cualquier factor que encontremos es siempre en parte equívoco y se interpreta y se realiza en la práctica de formas muy diversas, discrepantes e incluso incompatibles entre sí en virtud del contexto y de la intencionalidad, de modo que no pueden aislarse objetivamente, independientes del contexto donde encuentran sentido[9]. En segundo lugar, porque el concepto de eficacia y rentabilidad escolar que subyace a dicha pretensión es, a mi entender, claramente contrapuesto al concepto de educación que aquí estamos defendiendo.

---

[8] A este respecto es interesante el concepto de red que desarrolla TEDESCO (1995, pág. 158). Afirma que "el concepto que puede permitir una nueva articulación entre la autonomía de los establecimientos y la necesaria cohesión entre ellos es el concepto de red (...) la característica fundamental de una red, en comparación con los sistemas jerárquicos tradicionales, consiste en que puede ser movilizada en función de las iniciativas de cada uno de los participantes y usuarios, y no sólo de la cúpula, de su propietario o de su constructor. (...) la propuesta de la red aparece no como una alternativa a la institución, sino como una nueva forma de institucionalizar determinadas prácticas, donde el protagonismo principal se coloca en manos de los usuarios".

[9] Es interesante en este sentido recordar la crítica que hace REYNOLDS al movimiento de escuelas eficaces (1994) tanto por las importantes ausencias que se aprecian en los factores detectados, como por su inevitable condicionamiento contextual por otros muchos factores internos y externos a la institución escolar:

1) La importancia de la influencia diferencial de las escuelas es reducida. Investigaciones recientes muestran que el influjo se reduce a un intervalo entre el 8 y el 15 %.
2) Los estudios actuales muestran que la mayor parte de la variación entre escuelas se debe a la variación entre aulas.
3) Los efectos escolares muestran una consistencia que se limita a un período de dos o tres años.
4) La efectividad académica se encuentra fuertemente mediatizada por la efectividad social o afectiva.
5) Las diferencias que provoca la escuela se encuentran hondamente condicionadas por las diferencias de raza, origen social y *status* cultural.
6) Las características de cada contexto local, de la historia de la institución y del personal condicionan las peculiaridades de su estructura organizativa.
7) No existe acuerdo intercultural sobre las características que definen la eficacia. Algunos de los elementos que funcionan en Japón, por ejemplo, son irrelevantes o contraproducentes para la escuela mediterránea.

© Ediciones Morata, S.L

Entre las *críticas internas* al rigor científico de las propuestas elaboradas bajo el movimiento de escuelas eficaces (REYNOLDS, 1994; PERRONE 1989, BROWN y otros, 1995) me parece interesante destacar las siguientes:

– Como en su predecesor movimiento, "proceso-producto", las conclusiones estadísticas sobre el grado de incidencia de estos factores aisladamente considerados y sobre su influencia conjunta son inconsistentes y frecuentemente discrepantes entre investigaciones. No sólo por la dificultad de definir operativamente conceptos tan complejos y equívocos como liderazgo o control de los alumnos, sino por la desconsideración de importantes factores que actúan conjuntamente, modificando profundamente sus efectos, como es la variabilidad interna de cada escuela respecto a la vida en las diferentes aulas, o el peculiar tejido social de cada escuela en virtud de la diversidad de los grupos sociales, culturales, étnicos, religiosos o sexuales que la componen y de su singular red de interacciones (NUTTALL, 1989; REYNOLDS, 1994; BROWN y otros, 1995).

– En *segundo lugar* la ambigüedad y el sesgo a la hora de definir los productos de las escuelas eficaces. Normalmente se enfatizan los efectos académicos en detrimento de otros relevantes efectos sociales, morales o afectivos de la propia escolaridad. Además, es difícil encontrar consenso respecto a las características que definen los efectos académicos. A menudo se identifican exclusivamente con las calificaciones escolares tan variables en su determinación como lo sean las diferentes concepciones curriculares de los profesores y tan frecuentemente dispares con respecto al desarrollo intelectual de los estudiantes. En todo caso, la definición estándar del rendimiento académico de las escuelas desconsidera las capacidades de construcción personal de significados, la dimensión creativa, divergente y crítica del pensamiento así como la capacidad de autorreflexión, autodirección y autoevaluación del aprendizaje (ELLIOTT, 1996a).

– En *tercer lugar*, los factores que presuntamente provocan la eficacia en las escuelas no permanecen inalterables ni a través del tiempo ni a través de las culturas y formaciones sociales. Una determinada concepción del liderazgo o del control disciplinario de los alumnos provoca efectos muy diferentes en distintas culturas o en la misma cultura a lo largo del tiempo. La historia de la comunidad social, del propio sistema educativo y de la propia institución escolar condiciona profundamente el efecto de factores considerados genéricos y homogéneos (REYNOLDS, 1994).

– En *cuarto lugar,* el énfasis en los aspectos organizativos, considerados independientemente de los aspectos curriculares, conduce en estos estudios a la práctica ignorancia de estos últimos, como si en realidad fuesen indiferentes en la producción de efectos académicos, afectivos o sociales. La carencia de una perspectiva holística e integradora de las culturas que intervienen en el espacio escolar impide su comprensión interactiva y conduce a una visión reduccionista de la escuela cuyo entendimiento parece restringirse a la consideración aislada de los procesos de gestión. Es curioso comprobar el paralelismo con el movimiento proceso-producto. El reduccionismo psicologicista de entonces ha sido sustituido en parte por el reducionismo empresarial de ahora.

© Ediciones Morata, S.L

En *último lugar*, la aparente apertura y flexibilidad de este movimiento en la definición de caracteristicas y factores esconde una poderosa y latente orientación homogeneizadora que, como apunta PERRONE (1989), enfatiza la importancia del orden, uniformidad y jerarquía como principios básicos de la organización eficaz. Esta orientación se hace evidente no sólo en los factores propuestos sino principalmente en los olvidados. No es un olvido ingenuo que en ninguno de dichos estudios aparezcan factores tan importantes desde la perspectiva de los propios docentes como el tamaño de la clase, el estilo pedagógico, la preparación y el grado de satisfacción profesional de los docentes, los estilos de organización interna y participación democrática de los diferentes sectores implicados, los conflictos y resistencias al cambio, las condiciones pedagógicas en que se desenvuelve el trabajo docente, la autonomía profesional.

Curiosamente, de nuevo, la salida desde la crítica interna al movimiento de escuelas eficaces se propone en la misma dirección que veinte años antes se propuso la alternativa al enfoque proceso-producto: reconocer la importancia de las variables internas mediacionales (el pensamiento y los afectos e intereses de docentes y estudiantes) así como de la complejidad y onmipresencia del contexto situacional (REYNOLDS, 1989; BROWN y otros, 1995) en una perspectiva más holística e integradora que enfatiza el carácter ético y político de toda práctica educativa.

En cuanto a la *crítica externa,* el primer propósito es cuestionar el mismo concepto de eficiencia. Parece evidente que en realidad no existe un problema de datos, de evidencias para soportar la identificación de factores, sino más bien un problema de contraste de los valores que sustentan el movimiento de escuelas eficaces. El nudo fundamental de este enredo seductor se encuentra, a mi entender, en la aplicación del concepto economicista de eficiencia al tratamiento institucional de los fenómenos educativos. Dicho concepto de eficiencia solamente se puede aplicar a los procesos de producción, donde se pueden especificar de antemano, con toda precisión, los resultados pretendidos así como los pasos que en forma de algoritmo se encadenan de modo mecánico para su rigurosa consecución. Esto es así solamente donde trabajamos con variables materiales sin capacidad autocreadora y donde o no hay valores éticos implicados o hay consenso generalizado en torno a ellos.

Como ya hemos discutido en numerosas ocasiones en los fenómenos humanos en general y en los educativos en particular no pueden darse de forma clara y completa ninguna de aquellas condiciones. Tanto los propósitos básicos de la tarea educativa como el contexto escolar donde se producen se encuentran constante y profundamente penetrados de elementos de valor, cuya opción siempre es cuestionable, conflictiva y problemática. Si por otra parte se acepta, como aquí hemos defendido, que el propósito fundamental de la práctica educativa no es transmitir información, sino facilitar y provocar el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, mediante un proceso de reconstrucción reflexiva y deliberativa de las adquisiciones previas a la luz de las informaciones y experiencias actuales, la intervención pedagógica satisfactoria se encuentra inevitablemente abocada a la incertidumbre y a la sorpresa de la creación individual y colectiva. Tanto para los docentes como para los estudiantes las capacidades fundamentales que denotan el valor

© Ediciones Morata, S.L

educativo de sus procesos individuales o colectivos de desarrollo, como por ejemplo las capacidades de "comprensión situacional", "reflexión deliberativa" y "acción autónoma" conducen a la creación en parte siempre imprevisible.

Por tanto, la incidencia real de los factores identificados como requisitos del funcionamiento eficaz de las instituciones escolares solamente se puede determinar y comprender en el análisis de su específica intervención en cada contexto singular, en cada escenario particular de interacción entre los individuos, las estructuras organizativas, las expectativas colectivas y los propósitos educativos y curriculares acordados. Los factores organizativos no constituyen por sí mismos ningún mecanismo mágico que garantice la eficiencia de los resultados, porque, en primer lugar, estos resultados cuanto más interesantes y ricos desde el punto de vista educativo más imprevisibles son, y en segundo lugar porque su influencia real está condicionada por la peculiar cultura institucional que se forma en un espacio y tiempos concretos de interacción, que en cierta medida es siempre específica de cada contexto escolar y por tanto no transferible automáticamente a otros escenarios. En definitiva, más que variables de un sistema explicativo de la eficiencia institucional, dichos factores deben considerarse como hipótesis de trabajo que ayudan a los profesores en su proceso cooperativo de deliberación, evaluación y toma de decisiones para cada contexto y cada situación particular. En este caso, cuando nos proponemos favorecer el enriquecimiento de la institución escolar, el énfasis no debe situarse en la presencia de dichos factores sino en facilitar el proceso abierto de deliberación reflexiva entre los docentes y el acceso a los recursos que se consideren necesarios en cada caso. Es probable que muchos de tales factores, aparezcan como elementos o condiciones facilitadores del proceso de deliberación o del proceso de actuación consiguiente, pero siempre poseerán el matiz propio de la cultura y del proyecto singular que cada grupo de docentes y estudiantes especifican con su intervención autónoma y creadora.

Por otra parte, parece obvio que la consecución eficiente de resultados objetivos y predeterminados conduce a la primacía del concepto de rentabilidad cuya virtualidad educativa no solo puede considerarse nula, sino generalmente incompatible[10]. No sólo porque se pueden conseguir eficazmente objetivos moralmente perversos, sino porque primar los resultados sobre los procesos, y la obtención de beneficio a corto plazo y a cualquier precio sobre el desarrollo complejo y parsimonioso de los valores que se consideran educativos, aunque su rentabilidad mercantil inmediata sea exigua, supone el contrapunto más

[10] Me parece interesante a este respecto recordar una vez más, que la calidad educativa (PÉREZ GÓMEZ, 1990; CARR, 1989) no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor educativo de los procesos; que en la educación como en cualquier otro aspecto de la vida humana los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son indiferentes, sino que al ser procesos sociales de intercambios de significados, cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a medio y a largo plazo, en modo alguno previsibles de forma mecánica; que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son, más imprevisibles se vuelven los resultados; y que, por último, la evaluación rigurosa y objetiva de los resultados inmediatos y observables en educación, no logra detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo.

© Ediciones Morata, S.L

claro de las pretensiones educativas tal como aquí las hemos defendido. En los fenómenos educativos, precisamente por su dimensión abierta y creadora, lo verdaderamente significativo y relevante es la calidad de los procesos de interacción entre individuos, ideas, experiencias y artefactos en un contexto social y culturalmente facilitador y estimulante. Los resultados puntuales –el denominado rendimiento académico–, deben considerarse elementos parciales y provisionales de ese mismo largo y complejo proceso y como tal debe interpretarse su valor y significación. Por tanto, sin identificar y comprender las características, naturaleza y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje particular no puede en ningún caso interpretarse adecuadamente el valor del producto puntual.

En definitiva, en la práctica educativa la decisión y la acción pedagógica emergen de, y suponen, un ejercicio de prudente elección entre alternativas morales (ELLIOTT 1993; CARR, 1990; HAMILTON, 1994). La opción ética es inevitable en la práctica educativa. A la postre siempre nos encontramos con la necesidad de elegir entre opciones en un escenario moralmente complejo y cargado de dilemas y conflictos. La decisión pedagógica supone "un proceso en el que la reflexión sobre la acción correcta (los medios) es inseparable de la reflexión sobre sus finalidades morales" (ELLIOTT, 1996, pág. 218) Así pues, la calidad de la práctica educativa depende básicamente de la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en las aulas cuando toman decisiones, intervienen y evalúan. Este elemento sustantivo es el que desaparece por arte de magia o por intereses no confesados, en el enfoque de las escuelas eficaces.

En último termino la eficacia de las escuelas debemos contrastarla con las finalidades y funciones que la sociedad en general y el proyecto educativo en particular asignen a estas instituciones. En este aspecto no podemos sino constatar la importante contradicción que en la actualidad se está produciendo entre las finalidades políticas que se le atribuyen a la escuela en las sociedades democráticas (equidad, igualdad, solidaridad y desarrollo humano) y las exigencias del mercado laboral (excelencia, formación vocacional, competitividad individual).

2.2. Dimensiones en el funcionamiento organizativo de las escuelas: de la organización instrumental al desarrollo sociocultural

Parece, pues, necesario superar la reduccionista tendencia empresarial a encontrar el mecanismo objetivo de la eficiencia y sumergirse más abierta y decididamente en la complejidad e incertidumbre de los intercambios que se producen en la institución escolar para procurar comprender su naturaleza, posibilidades y efectos. Cada escuela configura su propia forma específica de establecer los intercambios personales y curriculares, y aunque podamos encontrar elementos comunes que se repiten en las más diversas circunstancias, siempre actuarán de manera singular y constituyendo un modo peculiar de comportamiento e identidad. Seguiremos a continuación un excelente estudio de casos desarrollado desde la antropología por Ángel DIAZ DE RADA (1993)

© Ediciones Morata, S.L

sobre dos centros escolares que ejemplifican dos formas bien diferentes de configuración organizativa y funcionamiento social, y que nos pueden ayudar a discutir los elementos y redes de interacciones que constituyen la peculiaridad organizativa de la institución escolar.

La primera institución es un centro de Bachillerato que ejemplifica una forma de organización claramente instrumental dentro de una institución orientada a la consecución de fines definidos externamente. La institución escolar no se concibe aquí como un espacio de vida e intercambio sino como un instrumento académico que cumple las funciones que le asigna el sistema: transmitir conocimientos y evaluar aprendizajes. Por ello, debe marcar claramente la diversidad de contextos y las fronteras entre ellos: el contexto de la vida convencional exterior, y el contexto interior de las interacciones académicas, el contexto objetivo de las disciplinas con sus contenidos y principios y el contexto de la vida personal de los individuos. El éxito de la función académica del centro reside precisamente en la disociación de tales contextos y en la impersonalización de la experiencia.

La vida académica del centro escolar se vive como una organización objetiva, externa, por encima de los individuos, un mecanismo aséptico que facilita la concentración en las tareas académicas y que pretende evitar la interferencia de contextos personales o sociales perturbadores. La participación de los agentes en la determinación de los pormenores de la vida compartida no tiene la menor importancia, puesto que no existe ese espacio de vida compartida sino la aceptación de un mecanismo simple y formal que regula los intercambios de forma aséptica y distribuye los espacios y los tiempos.

La institución no considera que deba construir ninguna identidad comunitaria propia y diferenciada como resultado de la convivencia común, sino la mínima estructura formal requerida para garantizar sin interferencias extrañas el funcionamiento de los intercambios académicos previamente regulados. No pretende ejercer ninguna función socializadora sino la mera transmisión de conocimientos disciplinares, por lo que huelga la organización de otras experiencias y otros espacios de convivencia informal distintos a las aulas como escenarios del preestablecido intercambio académico. La misma organización del espacio y del tiempo en las aulas se rige por rutinas estándar derivadas de una concepción lineal y mecánica del intercambio académico, concebido como transmisión clara de contenidos informativos y evaluación objetiva de rendimientos. Cuantas menos interferencias personales, mayores garantías de objetividad y funcionamiento eficaz.

Por tanto, la búsqueda de la objetividad y la eficacia se apoya en la tendencia a desocializar las relaciones e intercambios docentes y al incremento del control técnico y burocrático ejercido por la propia maquinaria de gestión. El liderazgo personal no parece necesario ni siquiera conveniente pues puede alterar con motivaciones personales el ritmo mecánico de normas y rutinas preestablecidas.

En correspondencia con estos planteamientos instructivos y organizativos se descubre en los estudiantes una visión del mundo social mediatizada por los logros instrumentales. Lo importante es la significación social y profesional de los éxitos en el rendimiento académico definido por el dominio de los contenidos informativos transmitidos en las disciplinas del *curriculum* oficial. El éxito

© Ediciones Morata, S.L

académico confiere la identidad y la justificación social a esta etapa propedéutica de la vida del estudiante. Cuando se produce el fracaso académico, por cierto notablemente abultado, no existen otros mecanismos de recuperación de la identidad ni de la satisfacción personal. Al restringirse la significación personal y social de este período al éxito académico, el fracaso exhibe connotaciones de desastre difícilmente compensables con las actividades culturales o sociales que no existen en la institución[11].

La segunda institución es un colegio concertado que ejemplifica una forma convencional de organización de la vida social y académica de los estudiantes de diferentes edades en una comunidad con una clara identidad. Como otras instancias convencionales más o menos informales de organización de la convivencia social, el colegio establece relaciones de continuidad con diversos contextos de los que extrae apoyos y recursos materiales, personales y simbólicos para fortalecer la riqueza de las vivencias que procura la institución. La identidad propia del colegio no se deriva de la disociación de otros contextos, sino de su vinculación natural con los mismos por compartir entre ellos las responsabilidades de socialización de las nuevas generaciones.

Uno de los objetivos prioritarios del colegio como institución es construir comunidad e implicar a todos los actores, docentes o discentes cada uno desde su peculiar posición, en la construcción de la propia identidad colectiva. Así, pues, las tareas de organización y las actividades culturales o de convivencia adquieren una importancia sustancial de nivel similar o incluso superior a las propias tareas académicas. No se consideran ni una pérdida de tiempo, ni una interferencia indeseable porque no sólo son el sustrato del desarrollo de una socialización satisfactoria, sino que al mismo tiempo se convierten en la condición indispensable para que las actividades académicas adquieran la significación y relevancia que las haga atractivas a los ojos de los estudiantes. La eficacia académica es tanto condición como resultado de la relevancia de la diversificada vida colectiva.

Independientemente de nuestro acuerdo o discrepancia con los valores promovidos en este caso concreto, el colegio se configura como una organización orientada a valores (Weber), no como un instrumento de finalidades externas y posteriores sino como un espacio para practicar, vivir y desarrollar los valores que se consideran esenciales para el individuo y para la colectividad. La vida social y el patrimonio cultural de la institución son recursos y capitales sociales y culturales de incalculable valor tanto para fomentar el rico intercambio socializador como para motivar y contextualizar el más árido intercambio académico.

Otro aspecto que caracteriza la vida de la institución es el diversificado abanico de relaciones que se establecen en la confluencia, a veces conflictiva a veces complementaria, de los dos ámbitos de la experiencia: el ámbito disciplinario de las prácticas instrumentales, académicas, y el ámbito más flexible y optativo de las relaciones expresivas entre las personas en el contexto de convivencia informal o cultural. La riqueza y diversidad de roles, relaciones e identidades en la confluencia de ambos espacios fomenta tanto la diversidad como la complementariedad. El fracaso académico no se vive aquí con la peculiar unidimensionalidad propia de las instituciones instrumentales, es parte de una vida más compleja que ofrece al individuo otras oportunidades de compensación con el éxito en otras esferas de la vivencia cultural, así como motivaciones plurales y diversificadas que empujan a la recuperación. El éxito académico es considerado como un elemento importante dentro de la vivencia de la experiencia comunitaria, como componente de una identidad plural y compleja, con sentido en sí misma y no como instrumento al servicio de fines sociales o profesionales exteriores.

La compleja estructura formal de la vida comunitaria ofrece una red de actividades e interrelaciones que median de forma sustancial las prácticas académicas produciendo según DIAZ DE RADA (1993) los siguientes efectos: "1) transformar la copresencia (de alumnos y docentes) en relaciones sociales significativas, 2) recodificar de ese modo la condición de obligatoriedad (propia de los intercambios académicos) en una condición de optatividad, 3) apropiarse del movimiento expansivo y centrífugo de las relaciones personales proponiendo un catálogo interminable de situaciones de interacción dadas en el seno de la institución, 4) generar un *ethos* local de la diferencia como distinción y exclusividad" (pág. 441).

La presencia de esos dos ámbitos dentro de una misma comunidad con sentido de identidad integrador, provoca inevitablemente una cierta continuidad de rasgos, atributos, intereses y comportamientos que se desplazan de manera insensible de uno a otro contexto, provocando en el espacio académico la apertura a modos de interacción considerados satisfactorios en el ámbito informal de la convivencia social y de la creación cultural. De este modo se rompe la rigidez de las estrategias didácticas lineales, preocupadas por la simple y clara transmisión de conocimientos y por la objetiva evaluación de resultados, para dar cabida a los intereses, necesidades y sentimientos de los aprendices en su tarea de adquisición del conocimiento, así como para incorporar procedimientos y contenidos útiles y satisfactorios en el intercambio cultural. Es obvio que en este tipo de organización institucional, las vinculaciones entre cultura y academia, así como entre conocimiento y aplicación real se producen de manera más fluida, propiciando las experiencias de innovación pedagógica orientadas a conectar los contextos académico y vital.

La dimensión instrumental y la dimensión sociocultural como componentes de la organización institucional de la escuela

Puede decirse que estos dos casos extremos de organización de la institución escolar son claros ejemplos de dos tendencias bien distintas de concebir la función, la estructura y la vida de la escuela, así como dos componentes ineludibles en el funcionamiento institucional de la escuela. El distinto equilibrio que se establezca entre ellos determinará el sentido de las interacciones sociales en la escuela y sus repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La concepción de la escuela como organización instrumental hunde sus raíces en la pretensión ilustrada y racionalista de encontrar el mecanismo objetivo

[11] Son interesantes al respecto los planteamientos de Julia VARELA (1991) que ponen de manifiesto no sólo la profundidad del fracaso y rechazo escolar en las instituciones escolares instrumentales de corte academicista, sino incluso la función social que cumple el fracaso escolar al preparar la aceptación voluntaria de la división del trabajo en función de las clases sociales.

© Ediciones Morata, S.L

© Ediciones Morata, S.L

que, libre de los condicionamientos socioculturales, es decir, independiente del contexto, permita la instrucción universal. La pretensión de ofrecer un espacio objetivo y neutral de igualdad de oportunidades, donde todos los individuos independientemente de sus peculiares condiciones de origen económico, social, cultural o sexual puedan acceder a la cultura pública universal, conduce al diseño de una institución pública, gratuita y obligatoria, que se organice de la manera más aséptica, simple y objetiva, como un instrumento mecánico de precisión para alcanzar la finalidad externa de la instrucción universal. Por ello, en la escuela como organización instrumental, es necesario establecer un sistema desocializado y universal de relaciones objetivadas y racionalizadas (DÍAZ DE RADA, 1993), que evite los sesgos personales, tanto en el tratamiento y distribución de la información, como en la evaluación objetiva de sus efectos. Para alcanzar ese estado de desocialización ideal de la vida en la institución escolar es necesario disociar los contextos académico y vital de todos y cada uno de los miembros de la institución, despersonalizar las relaciones y artificializar los intercambios, de modo que pueda elaborarse un programa mecánico de actuación que rija, a través de normas estables e impersonales, los procesos de transmisión y evaluación del conocimiento, así como las reglas de control de las interacciones horizontales y verticales. En la posibilidad de un funcionamiento tal se cifraba la oportunidad de una instrucción universal, independiente del contexto, en condiciones de igualdad y con pretensiones de justicia y objetividad.

Ninguno de los dos requisitos fundamentales de estos planteamientos se han visto confirmados. En primer lugar, no existe una cultura pública, unívoca y universalmente aceptada, cuya fragmentación en trozos o módulos de información pueda distribuirse y secuencializarse de manera uniforme y objetiva para todos y para siempre. En segundo lugar, los mecanismos objetivos de transmisión, distribución y evaluación no logran romper ni compensar las diferencias individuales en función del origen sociocultural de los estudiantes, sino que, paradójicamente, provocan su reproducción y legitimación social, al trasladar, después del proceso de enseñanza, el eje de la responsabilidad de la sociedad hacia el individuo (BOURDIEU y PASSERON, 1977; BOURDIEU, 1989; LERENA 1983, 1980; PÉREZ GÓMEZ y GIMENO SACRISTÁN, 1993; COLEMAN, 1966).

Las organizaciones sociales no pueden funcionar como mecanismos objetivos de precisión, ni siquiera cuando se proponen producir eficazmente artefactos materiales, mucho menos cuando el contenido de su actividad es la formación cultural de las nuevas generaciones, el desarrollo intelectual y emocional de sujetos diferenciados. Cuando se pretende cosificar el comportamiento humano para despersonalizar las interacciones y objetivar las funciones y roles de cada individuo en el mecanismo institucional, los intereses, emociones y expectativas de cada uno trabajarán clandestinamente para realizarse de una u otra manera, la apariencia externa de apacible funcionamiento objetivo y burocrático esconde el caudaloso río de interacciones subterráneas, que perturban, ralentizan o incluso transforman el sentido del funcionamiento pretendido de la institución.

El problema es mucho más grave e irresoluble cuando dichas instituciones sociales se proponen el desarrollo cultural de los individuos que las habitan. La adquisición de la cultura y su incorporación en formas activas de interpretación y acción requieren la implicación voluntaria y personal de cada individuo, que

© Ediciones Morata, S.L

desde su singular punto de partida intelectual, afectivo y social ha de utilizar las nuevas informaciones y experiencias que se le ofrecen para reconstruir de forma consciente sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación. Por tanto, una mera organización instrumental de los intercambios por la que fluyen fragmentos de información correspondientes a la cultura disciplinar en modo alguno garantiza su incorporación relevante al pensamiento y a la conducta de los aprendices. Frecuentemente sólo consigue su reproducción memorística por parte de quienes, por sus deficientes condiciones de partida, o no quieren o no pueden acceder a una asimilación significativa; o la adquisición frágil y efímera por parte de quienes, aun pudiendo, no se sienten motivados por la descontextualización de los aprendizajes.

Desde perspectivas bien diferentes y con intereses diversos, incluso con la pretensión prioritaria de ser eficaces, se consolida una perspectiva más flexible y subjetiva de las organizaciones sociales en general y de la escuela en particular. Aparece con claridad que las reglas universales de acción se encarnan en marcos locales de sentido (DÍAZ DE RADA, 1993), que son las interpretaciones subjetivas que los participantes, en función de sus intereses y expectativas y de su convencimiento, elaboran acerca de la bondad y sentido de las interacciones, roles y tareas, las que en definitiva determinan el funcionamiento de la institución. La escuela, no puede por tanto entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican. Las organizaciones sociales no pueden entenderse como instrumentos asépticos; el contenido de su funcionamiento, debido al sentido que los sujetos conceden al mismo, las específica y peculiariza.

Tanto la teoría de la gestión no racional para abordar el caos y las crisis (MINTZBERG, 1993)[12] en el análisis del funcionamiento institucional, como los planteamientos sobre la influencia del azar y la incertidumbre en los comportamientos humanos y en las instituciones (HAYEK, 1978; y GIL CALVO, 1995) o el análisis micropolítico (BALL, 1993)[13] corroboran estas ideas, al poner de manifiesto la erosión que el tejido social informal (redes de amistad, complicidad, grupos de presión) de cada organización produce sobre el cumplimiento de los objetivos de las instituciones. La acumulación cotidiana de efectos no previstos y que proceden del comportamiento espontáneo e interesado de los diferentes

[12] La propuesta de Mintzberg es que la gestión de los grupos e instituciones sociales, con la complejidad de interacciones, conflictos de intereses y elementos imprevisibles, requiere una intervención más allá de la racionalidad científica; tampoco irracionalidad, sino una intuitiva no racionalidad. En un escenario no racional no hay un único y mejor camino, sino múltiples y diferentes posibilidades. La base para decidir un curso particular de acción no es la evaluación racional de los datos, sino una combinación de datos, rumores, conjeturas y presentimientos, difícilmente formalizables en una fórmula racional.

[13] El modelo micropolítico de S. Ball contempla las organizaciones no como unidades estructurales orientadas armónicamente a la consecución de objetivos asumidos, sino como escenarios de contestación, lucha y resistencia. En busca de la consecución del propio interés, los individuos y los grupos establecen alianzas y negociaciones temporales, frágiles o consistentes para ejercer el poder de influencia en su propio beneficio. Por ello, el análisis de las instituciones no puede reducirse a la comprensión estructural sino que debe abarcar el entendimiento de la cambiante red de relaciones políticas explícitas u ocultas.

© Ediciones Morata, S.L

individuos y grupos va minando el objetivo funcionamiento primario de las organizaciones sociales, provocando la emergencia de nuevos y divergentes propósitos y funciones. Un elevado grado de indeterminación es inevitable en las interacciones humanas y por tanto también en las organizaciones sociales; las interacciones estratégicas e interesadas de los individuos y grupos sociales, al agregarse en movimientos convergentes o contrapuestos, no previstos en el funcionamiento oficial de la institución, provocan la aparición de un orden espontáneo no siempre compatible y en todo caso perturbador de los propósitos y del funcionamiento original de la institución.

Así, es fácil entender que, cuando en la organización institucional escolar nos proponemos el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, sólo el convencimiento compartido de lo que significan estos propósitos educativos por parte de los agentes implicados puede conducir a establecer, experimentar y modificar cuantas veces sea necesario las normas, estructuras, recursos y estrategias de interacción adecuadas para favorecer su consecución satisfactoria. Así pues, como afirma DÍAZ DE RADA (1993) el proyecto ilustrado, racional y progresista de la escuela universal triunfa precisamente allí donde se reconocen las mediaciones locales, las interpretaciones subjetivas, la identidad cultural de una comunidad de aprendizaje que confiere sentido y relevancia a las proposiciones abstractas y formales del conocimiento público. La vivencia de una cultura local significativa se convierte en la plataforma simbólica requerida para facilitar la comprensión de la cultura crítica. El conocimiento abstracto, académico y disciplinar adquiere sentido cuando se incorpora a plataformas individuales o sociales de interpretación cultural de la realidad que preocupa a los sujetos. Los aspectos afectivos, las expectativas, intereses y actitudes que definen las interacciones explícitas o subterráneas, se convierten en elementos fundamentales a la hora de definir la plataforma local de mediación cultural de los aprendizajes académicos y experienciales. Así pues, lo que ocurre en las instituciones no se agota en la descripción formal de tareas, perfiles, funciones y metas, es imprescindible comprender el clima real de las interacciones mediadoras, su sentido y complejidad.

Por otra parte, la relevancia de los aprendizajes no define nada más que las condiciones de eficacia del funcionamiento institucional al considerar la importancia de las mediaciones locales, de la estructura de interacciones subjetivas que interpretan de una manera específica los propósitos formales y genéricos de la institución. Pero cuando hablamos de la institución escolar damos por supuesto que su pretensión es facilitar el proceso educativo, que en modo alguno se cumple si el funcionamiento institucional se resuelve en la reproducción de la restringida y restrictiva cultura local. Es decir, si la plataforma de intereses, actitudes y representaciones locales que median los intercambios obstaculizan el acceso al conocimiento público y a la tendencia universal de crítica, contraste y reconstrucción permanente, la relevancia de los aprendizajes se ahoga en la pobreza egocéntrica o en el adoctrinamiento. Por ello será necesario progresar hacia el entendimiento y construcción de organizaciones escolares que faciliten y provoquen la autoformación, el aprendizaje de sí mismas, la autorreflexión, que vincule la competencia de su funcionamiento con la práctica de los valores que se consideran educativos. En otras palabras, desde la perspectiva educativa no es suficiente que la organización social de la escuela facilite y pro-

© Ediciones Morata, S.L

mueva un sentido de comunidad, de pertenencia a un proyecto cultural común donde adquieran sentido los aprendizajes académicos. Es necesario además, que dicho proyecto cultural común y el espíritu de comunidad que lo potencia estimulen y favorezcan la práctica de los valores que se consideran educativos. Así pues, la vida social de la escuela ha de promover un delicado equilibrio entre las exigencias de la comunidad y los derechos del individuo, de modo que la colaboración en el proyecto cultural común parta del respeto a la independencia intelectual de cada uno de sus miembros y sea el resultado de la voluntaria, activa y reflexiva participación democrática en el diseño, desarrollo, evaluación y reconsideración de dicho proyecto, vivo y emergente. No puede considerarse educativa, aunque sea eficaz, la vivencia de un proyecto cultural y vital que se impone por tradición, dentro de una organización escolar convencional, a costa de la autonomía de los individuos, y de la propia capacidad de reflexión y transformación de la misma institución.

La organización institucional se convierte así en el marco y en el mecanismo que facilita y condiciona, que media necesariamente los procesos de comunicación y los compromisos experienciales de sus miembros. Una definición del marco y de los mecanismos organizativos, fuerte y explícita, con códigos elaborados, categorías claras y distintas y un sistema de clasificación fuerte, propios de las pedagogías visibles (BERSTEIN, 1993), que nosotros hemos denominado intercambio académico, se corresponden con la concepción instrumental de la organización escolar y pueden facilitar el éxito de aprendizajes académicos, donde los objetivos están clara y concretamente especificados, los procesos de enseñanza se definen objetivamente como procesos simples de transmisión disciplinar, y los mecanismos y criterios de evaluación se procuran transparentes, neutrales, objetivos y fiables. Por el contrario, una definición del marco organizativo débil y flexible, con códigos restringidos y elaborados mezclados de forma flexible, categorías difusas, con fronteras permeables y grandes espacios de intersección, roles y funciones también flexibles e intercambiables, propios del predominio de las pedagogías invisibles, o de lo que nosotros hemos denominado vivencias culturales, se corresponden con una concepción más holística de la organización como entidad sociocultural con finalidad en sí misma, orientada a valores, más propicia para facilitar el intercambio educativo, es decir la vivencia reflexiva de una cultura plural, abierta, indeterminada y emergente, que estimule el desarrollo autónomo de los individuos y la creatividad de la colectividad.

Por último, y con el punto de mira siempre fijo en la función educativa de la escuela, cabe recordar con GIL CALVO (1995) que la institución escolar facilitará mejor el intercambio cultural reflexivo, abierto y plural requerido si la estructura y funcionamiento de su organización disponen de una cantidad de variedad interna (complejidad o diversidad de opciones alternativas) que pueda aceptar e incorporar, no sin conflicto, la cantidad de variedad y complejidad que manifiesta el contexto exterior. En contra de la tendencia defensiva de la escuela de encerrarse y fosilizarse en sí misma sobre raquíticos y obsoletos esquemas de conducta rutinarios, ante el incremento progresivo de la complejidad técnica y la aleatoriedad imprevisible del contexto social, la respuesta organizativa adecuada debe ser ofensiva, es decir crear un clima de intercambio y experiencia donde tenga cabida la complejidad y la incertidumbre, vividas desde la coope-

© Ediciones Morata, S.L

ración democrática y la reflexión personal, de modo que cada individuo pueda afrontar la complejidad e incertidumbre desde la construcción de sus propios criterios de valoración y selección. La propia naturaleza reflexiva y consciente de la vivencia escolar puede proponer alternativas provisionales y experimentales de convivencia democrática y de recreación de la cultura y satisfacción de necesidades que se ofrecen como opciones relevantes y alternativas a la naturaleza arbitraria e interesada de los intercambios sociales regidos por la rentabilidad mercantil.

3. La cultura docente

> "El aula es el santuario de los profesores. El carácter sacrosanto del aula es un elemento central de la cultura escolar que es preservada y protegida a través del aislamiento del profesor y la vacilación de padres, administradores y compañeros en el intento de violarla... el aislamiento se vincula a la autonomía en la mente de los profesores. En la cultura de la escuela se mantienen aquellos aspectos que se pueden considerar menos educativos: la dependencia de la opinión de expertos externos, la inseguridad, la incapacidad para adoptar riesgos públicos, la negación de intereses personales vinculada al incremento de la alineación del trabajo, la utilización ambigua del aislamiento como máscara de autonomía, la supresión de las emociones, la desconfianza de otros profesores, la tendencia estrecha a concentrarse exclusivamente en los medios, negando la discusión de los objetivos educativos..." (BULLOUGH, 1987, pág. 92).

Aunque en la determinación y mantenimiento de la cultura de la escuela existen muchos factores y agentes, podemos considerar que la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social, como gremio profesional. La cultura de los docentes podemos definirla como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura de este grupo social será necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan sus comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula (SERGIOVANI y STARRAT, 1990, 1984; DAILIN, 1993).

La cultura docente es un complejo fenómeno cuya comprensión requiere el análisis de tres niveles distintos y complementarios (HODGKINSON, 1983 y DAILIN, 1993): un primer nivel transracional, donde los valores son concebidos como propuestas metafísicas, fundamentados en creencias, códigos éticos e intuiciones morales; un segundo nivel racional donde los valores se fundamentan en las normas y expectativas del contexto social y dependen de la justificación colectiva; y un tercer nivel subracional, donde los valores se experimentan como sentimientos y preferencias personales, están impregnados de contaminaciones emotivas y pueden considerarse básicamente amorales o asociales. Difícilmente entenderemos la cultura docente y la cultura escolar sin atender a las determinaciones plurales, conscientes e inconscientes, individuales y sociales, racionales y sentimentales, convergentes y discrepantes, de los valores, expectativas y comportamientos de las personas y de los grupos.

© Ediciones Morata, S.L

Además, es evidente que la cultura docente constituye el componente privilegiado de la cultura de la escuela como institución, de lo que hemos denominado la estructura de participación social y de la estructura de tareas académicas. La cultura docente se específica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones. Todo ello compone una estructura de poder, un equilibrio de intereses siempre parcial y provisional, y aunque podamos distinguir tendencias mayoritarias que rigen en la cultura docente durante un largo período de tiempo, es verdad que la concreta significación de tales aspectos comunes se especifica por las características de las peculiares interacciones que definen cada contexto escolar.

Por otra parte, la cultura docente se encuentra, en la actualidad, como considera HARGREAVES (1994), en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro. En esta inevitable tensión, los docentes se encuentran cada día más inseguros e indefensos, se sienten amenazados por una evolución acelerada a la que no pueden o no saben responder. Las certezas morales o ideológicas de antaño se cuestionan y se desvanecen sin encontrar sustitutos ni compensaciones válidas y creíbles. Por ello, con lamentable frecuencia sus reacciones son ineficaces, se caracterizan por la pasividad, la inercia o el regreso a comportamientos gregarios, conservadores y obsoletos que priman el aislamiento o el autoritarismo.

La cultura docente, fundamentalmente conservadora, adquiere mayor relevancia cuanto menor es la autonomía, independencia y seguridad profesional de los docentes. Es clave su comprensión por la fuerza de sus motivaciones y por la importancia de sus repercusiones en la vida social y académica de los estudiantes. La cultura docente proporciona significado, abrigo e identidad a los docentes en las inciertas y conflictivas condiciones de trabajo. Asumiendo la cultura de los docentes, sus valores y sus formas de actuar, los profesores y profesoras se sienten arropados por la fuerza y las rutinas del grupo de compañeros, por las señas de identidad de la profesión. Aprendemos pronto que reproducir roles, métodos y estilos habituales es la mejor estrategia para evitar problemas y conflictos con los compañeros y con los agentes exteriores: familias y Administración. Por ello, podemos afirmar que la cultura docente es un factor importante a considerar en todo proyecto de innovación, pues el cambio y la mejora de la práctica no requiere sólo la comprensión intelectual de los agentes implicados, sino fundamentalmente su voluntad decidida de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada.

En la determinación de la calidad educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cultura docente es de vital importancia pues no sólo determina la naturaleza de las interacciones entre colegas, sino también el sentido y calidad de las interacciones con los estudiantes. De forma explícita o de forma latente,

© Ediciones Morata, S.L

la cultura docente modela la manera particular de construir la comunicación en cada aula y en cada escuela, y cada vez es más evidente que la calidad educativa de los procesos escolares reside en la naturaleza de los procesos de comunicación que allí se favorecen, inducen o condicionan. Es verdad que la cultura escolar también se compone de las importantes determinaciones provenientes de la cultura de los estudiantes, normalmente configurada como cultura de resistencia u oposición en sus múltiples y divergentes manifestaciones (VARELA, 1991; FOUCAULT, 1982; WILLIS, 1988, 1990)[14]. La comprensión que tienen los alumnos de la situación escolar puede ser sustancialmente diferente de la que tienen los profesores. Por ejemplo, con frecuencia los estudiantes entienden la escuela no principalmente como un espacio de aprendizaje sino como un lugar de socialización en el que a veces el aprendizaje es incluso contraproducente. Por ello, muchos de los conflictos entre docentes y estudiantes tienen sus raíces en opuestas definiciones de la situación escolar.

No obstante, la cultura de los alumnos se muestra dependiente de la cultura de los docentes, se encuentra sustancialmente mediada por los valores, rutinas y normas que imponen los docentes. Incluso en los procesos y situaciones de mayor contestación es una reacción a la impermeabilidad de la cultura de los docentes que permanecen de manera más prolongada y con mayores cuotas de poder en la institución escolar.

Conviene también considerar que la cultura docente facilita u obstaculiza los procesos de reflexión e intervención autónoma de los propios colegas y de los estudiantes, por ello se constituye en el factor inmediato de mayor importancia en la determinación de la calidad de los procesos educativos. No obstante, no puede considerarse un factor autónomo exclusivamente condicionado por las experiencias históricas acumuladas en los patrones de actuación del gremio profesional. La cultura docente que determina los valores y los modos de interacción propios de cada escuela es a su vez un efecto de las presiones y expectativas externas, de las exigencias de los procesos de socialización y de los requerimientos situacionales del resto de los agentes implicados. Como afirma GITLIN (1987), ni la estructura de la escuela, ni la cultura docente por sí solas determinan el comportamiento del profesor. Más bien, el comportamiento del docente refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión de la estructura escolar.

[14] Como afirma VARELA (1991), el funcionamiento impositivo y restrictivo de la escuela, el predominio de la disciplina formal, autoridad arbitraria, devaluación de los saberes transmitidos, rituales carentes de sentido, obligación de acatar las "actitudes correctas", pseudo-participación estudiantil, aburrimiento y desidia, provoca la cultura de la resistencia y oposiciòn al menos en aquellos individuos y grupos cuya cultura familiar se encuentra bien distante de la cultura de la escuela.
"En la cultura de los 'colegas' se dan ciertos rasgos característicos tales como el rechazo a la autoridad, el negarse a acatar las normas, la no aceptación del trabajo escolar, el hacer novillos, el ingenio y la desenvoltura para combatir el aburrimiento, el humor, la provocación, la solidaridad de grupo, el desarrollo de un 'argot' propio, el cuidado de una vestimenta singular, el pavoneo ante las chicas, el deambular por la ciudad, así como fumar, beber, salir de noche, ligar, conseguir dinero a través de pequeños hurtos –a veces en la propia escuela– o de trabajos coyunturales, el desprecio por los alumnos conformistas –los 'pringados'–, el odio a los chivatos, un sentimientò de superioridad que afecta también a los profesores y a su cerrado mundo académico. Esta cultura de oposición ligada en parte a la cultura de fábrica, está teñida a su vez de machismo, e incluso de racismo, respecto a los alumnos de otras etnias que refleja las tensiones que se desarrollan en el campo social" (pág. 251).

© Ediciones Morata, S.L

Del mismo modo, es conveniente mantener un entendimiento dialéctico entre el comportamiento situacional del docente y su dependencia de la cultura profesional heredada y compartida por el gremio. Los estudios del pensamiento del profesor, especialmente aquellos que se detienen en el análisis de las teorías implícitas (PÉREZ GÓMEZ 1990, RODRIGO y MARRERO, 1994), así como los estudios sobre la formación del pensamiento práctico (PÉREZ GÓMEZ 1996, CLANDININ y CONELLY, 1983; SCHÖN 1983, 1987...) ponen de manifiesto que, en definitiva, el sustrato pedagógico del docente, configurado por la incorporación lenta, persistente y no reflexiva de la cultura docente, es el factor decisivo en la determinación de la conducta académica y profesional del docente en interacción con las exigencias inmediatas de su escenario concreto de actuación.

Por último, en la cultura docente podemos distinguir con HARGREAVES (1994) dos dimensiones fundamentales: el contenido y la forma. Entendemos por contenido de la cultura docente, los valores, creencias, actitudes, hábitos y supuestos sustantivos compartidos por un grupo de docentes o por una comunidad profesional más amplia; mientras que la forma de la cultura docente está configurada por los patrones característicos que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre los docentes. La forma de la cultura docente define las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo de los docentes, especialmente el modo como se articulan sus relaciones con el resto de los colegas.

El *contenido* de la cultura docente está relacionado fundamentalmente con el concepto de educación que poseen teórica y prácticamente, así como con sus implicaciones en la determinación de la vida académica cotidiana. Hace referencia, por tanto a una enorme diversidad de aspectos que componen la constelación de su pensamiento pedagógico, desde las teorías implícitas más generales y difusas hasta las estrategias y técnicas concretas de actuación. El *curriculum*, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el sentido y los modos de evaluación, la función de la escuela, la organización institucional, los mismos roles docentes, los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela, el desarrollo del individuo así como el sentido y evolución de la sociedad, son todos componentes mejor o peor definidos, reflexionados y sistematizados del contenido de la cultura docente.

Como puede entenderse con facilidad, el contenido de la cultura docente está estrechamente relacionado con la específica función social que la escuela adquiere en cada época y en cada contexto, y su regulación política y administrativa, así como con el conocimiento pedagógico acumulado en la tradición teórica y práctica de este ámbito académico y profesional, que desarrollaré en el capítulo correspondiente a la *cultura académica*. No obstante, por su estrecha vinculación con los determinantes y valores que definen la forma de la cultura docente en la institución escolar también los contenidos de dicha cultura irán apareciendo en el siguiente análisis.

Puede avanzarse, en todo caso, que los valores que constituyen el contenido de la cultura docente también se encuentran en un momento decisivo de cambio y reestructuración, provocado por las exigencias que la economía de libre mercado, orientada al beneficio y la rentabilidad, y las condiciones sociales y culturales de la época postmoderna están ejerciendo sobre la escue-

© Ediciones Morata, S.L

la. La búsqueda de la eficacia, del rendimiento académico, la flexibilidad, la incertidumbre y la preparación tecnológica son constantes que encontraremos en el horizonte actual de la cultura escolar y docente elaborada en un clima social de racionalidad instrumental. Puede afirmarse con GITLIN (1987, 1990) que las tendencias mayoritarias en la cultura escolar están induciendo un rol docente que enfatiza el desarrollo de las habilidades técnicas y de gestión, el aislamiento de los profesores y la desconexión con los alumnos.

De todos modos, es necesario destacar que las características dominantes de la cultura docente, tanto en sus contenidos como en sus formas, no suponen en modo alguno la determinación definitiva de la actuación ni del pensamiento de los docentes. Son marcos simbólicos y estructurales que condicionan, median, pero no determinan la capacidad individual o colectiva. Como afirma BULLOUGH (1987) y toda la corriente de análisis micropolítico, la vida dentro de las escuelas es compleja, confusa, indeterminada y frecuentemente contradictoria, de modo que ni los profesores ni los alumnos se comportan en forma consistente con las prioridades de la institución, la definición oficial del *curriculum* o las expectativas sociales mayoritarias. Siempre existe un margen de libertad para expresar la autonomía, la resistencia, la diversidad y la discrepancia.

Por ello, las características que definen de manera prioritaria las relaciones de los docentes con su tarea y con sus colegas no pueden considerarse categorías cerradas, son más bien amplios intervalos de largo recorrido en los que podemos encontrar formas diversificadas e incluso contradictorias de entendimiento y actuación. Por ejemplo, a veces el aislamiento del docente es condición de autonomía profesional y a veces es un factor que genera estancamiento y mediocridad. Por esta razón me parece más adecuado tratar las peculiaridades de la cultura de los docentes como espacios delicados de confrontación dialéctica.

Tomando en consideración las prevenciones anteriores, entre las características más relevantes que definen en la actualidad la *forma* de la cultura docente destacaremos las siguientes:

- *Aislamiento del docente y autonomía profesional.*
- *Colegialidad burocrática y cultura de colaboración.*
- *Saturación de tareas y responsabilidad profesional.*
- *Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente.*

3.1. Aislamiento del docente y autonomía profesional

El aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar. Por múltiples razones históricas, la cultura del docente parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional (el famoso principio de la libertad de cátedra) con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y cooperación. Malentendida así la autonomía profesional induce la multiplicación de pequeños y fragmentados reinos de taifas, donde cada profesor, dentro de su aula, su espacio, se siente

© Ediciones Morata, S.L

dueño y señor soberano, respira, se siente libre de las presiones y controles externos y con la autoridad para gobernar, incluso arbitraria y caprichosamente. Como mantienen FULLAN y HARGREAVES (1992) el aislamiento profesional de los docentes limita su acceso a nuevas ideas y mejores soluciones, provoca que el estrés se interiorice, acumule e infecte, impide el reconocimiento y el elogio del éxito, y permite que los incompetentes permanezcan en perjuicio de los alumnos, y de los propios compañeros docentes.

FLINDERS (1988) distingue tres clases de aislamiento: *el aislamiento como estado psicológico,* donde la inseguridad personal o el miedo a la crítica recluye al docente a los márgenes de su aula, de su incompetencia y de su previsible arbitrariedad y autoritarismo. Curiosamente esta estrategia personal conduce precisamente al incremento de la inseguridad y refuerza por tanto el círculo vicioso del aislamiento progresivo. Sólo el contacto y la colaboración con los compañeros en un clima de atención y solidaridad, puede procurar el apoyo que requiere la salida de la inseguridad profesional. En segundo lugar, *el aislamiento ecológico,* determinado por las condiciones físicas y administrativas que definen su trabajo. En este sentido puede afirmarse que tanto las condiciones físicas y arquitectónicas del lugar de trabajo, con la separación tan radical entre aulas, con la ausencia de espacios polivalentes, abiertos y multifuncionales, como la estructura de los horarios y la fragmentación disciplinar del *curriculum* han inducido en la escuela tradicional un modo de hacer docente que refuerza el aislamiento y dificulta tanto la comunicación como la colaboración. Es fácil comprobar que la mayoría de las experiencias históricas de renovación pedagógica se han propuesto como condición inicial romper el aislamiento y modificar la estructura espacial, temporal y curricular para favorecer el contacto y la cooperación. En tercer lugar, distingue el *aislamiento adaptativo*, concebido como una estrategia personal para activa y voluntariamente encontrar el propio espacio de intervención y preservarlo de influencias peyorativas del contexto. En condiciones administrativas, escolares o sociales poco sensibles y favorables a la diversidad y al respeto a los diferentes modos de concebir la tarea profesional los docentes conscientes y creativos se refugian en el aislamiento de su aula, como una estrategia adaptativa para desarrollar con cierta libertad sus modos divergentes y singulares de intervención pedagógica.

Como se manifiesta en diferentes investigaciones (FULLAN y HARGREAVES 1992; LORTIE, 1975; ROSENHOLTZ, 1989; HARGREAVES, 1994), el aislamiento de los docentes concebido como refugio, mecanismo de defensa o patrimonio incontestable tiene importantes consecuencias peyorativas tanto para el desarrollo profesional del propio docente, como para la práctica educativa de calidad y el desarrollo satisfactorio de proyectos de cambio e innovación. El aislamiento es el caldo adecuado para el cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora o la aceptación acrítica de la cultura social dominante. La ausencia de contraste, de comunicación de experiencias, posibilidades, ideas, recursos didácticos, así como de apoyos afectivos cercanos refuerza el pensamiento práctico y acrítico que el docente ha adquirido a lo largo de su prolongada vida en la cultura escolar dominante.

Una vez más, volvemos a comprobar la malversación de ideas potencialmente formativas. Se confunde la identidad personal con el aislamiento y la defensa numantina del propio territorio, aun cuando una vez cerrada la puerta

© Ediciones Morata, S.L

del aula la mayoría de los docentes, vacíos de originalidad e identidad creativa, repitan y reproduzcan modelos ajenos, asumidos e interpretados de manera unívoca y homogénea. Este aislamiento malentendido y pasionalmente defendido no conduce a la afirmación de las diferencias, a la estimulación de la creatividad, a la búsqueda de alternativas originales y está impidiendo, por el contrario, la colaboración y el enriquecimiento mutuo de los docentes.

La autonomía profesional del docente y la búsqueda de su identidad singular supone evidentemente el respeto a las diferencias y la estimulación de la diversidad en las concepciones teóricas y en las prácticas profesionales, como condición ineludible del desarrollo creativo de los individuos y los grupos de docentes, que precisamente se proponen como objeto de su trabajo promover en los estudiantes el desarrollo de su autonomía y creatividad personal. En la consecución de este propósito es evidente que el docente requiere soledad tanto como colaboración, reflexión individual tanto como comunicación y contraste, de modo que sus procesos de pensamiento y actuación puedan reflejar la autonomía intelectual de sus intuiciones, análisis y propósitos, tanto como el acuerdo con sus compañeros para elaborar y desarrollar un proyecto común lo suficientemente flexible y convergente como para acoger la diversidad creativa y la búsqueda compartida. Este concepto de autonomía poco tiene que ver con la reivindicación del aislamiento como patrimonio profesional y garantía de control incuestionable. Curiosamente, el aislamiento se acompaña con demasiada frecuencia de adaptación irreflexiva a las exigencias de la cultura social homogénea y rutinaria de la vida escolar, y es precisamente la colaboración que respeta la independencia la que permite enfrentarse a las resistencias institucionales para mejorar la práctica (BULLOUGH, 1987, GRIMMETT, 1992).

La *competitividad* y la *balcanización* (FULLAN y HARGREAVES, 1992) son otra manifestación más de la cultura escolar individualista e insolidaria. Como clima genérico que enmarca las relaciones sociales entre profesores y especialmente entre alumnos es una consecuencia inevitable de la mercantilización del rendimiento académico en las escuelas. El clima de relaciones sociales, la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, la demarcación de roles y el establecimiento de estereotipos, los modos de participación y las estrategias de aprendizaje se encuentran claramente mediatizados en la escuela por esta característica de su cultura que de manera a veces explícita y a veces oculta extiende la rivalidad a todos los ámbitos de los intercambios. En modo alguno se puede presumir que las actitudes y comportamientos tanto sociales como académicos se generen en la escuela como consecuencia de un deseo natural de aprender o comunicar. El carácter evaluador del contexto escolar y su potencial poder de clasificación y certificación meritocrática satura y puede distorsionar la mayoría de intercambios y actuaciones, impide la sana colaboración y refuerza un modo de conducta, asentado en las instituciones burocráticas y en la sociedad mercantil, de compraventa generalizada.

Del mismo modo, la fragmentación disciplinar del *curriculum* ha generado en la universidad y en la enseñanza media e incluso, aunque de forma más lenta, en la enseñanza primaria el fenómeno denominado balcanización. Supone la configuración de espacios sociales cerrados, los departamentos por áreas de conocimiento, donde se pierde la visión del conjunto del proyecto educativo del centro escolar en favor de los intereses y de la restrictiva interpretación del reducido grupo disciplinar al que pertenece. La balcanización o fragmentación disciplinar manifiesta las siguientes características (HARGREAVES 1994): escasa permeabilidad entre los subgrupos, que se encuentran fuertemente aislados; elevada permanencia de modo que la estabilidad de los subgrupos provoca la identidad colectiva y la identificación de los individuos como componentes de dichos subgrupos; y orientación y compromiso político como estrategia para defensa de sus intereses. La defensa del propio beneficio, asimilado a la promoción del grupo cercano, lleva a la intensificación de la competitividad entre departamentos en perjuicio del desarrollo cooperativo del proyecto común. Además, la fragmentación de la escuela en subgrupos aislados y en competencia puede tener importantes y graves consecuencias, no sólo para el desarrollo de un proyecto común y para la necesaria orientación interdisciplinar del *curriculum*, sino también para la continuidad en el seguimiento del progreso de los alumnos y para la comunicación fluida que requiere la coordinación horizontal y vertical.

La promoción social de los valores relacionados con el individualismo se concreta en la escuela en torno a la *concepción del aprendizaje como un fenómeno individual*. La mayoría de los estudiantes y de las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia esencialmente individual, de modo que la preocupación fundamental de la actividad docente es orientar y estimular el progreso individual, mediante el desarrollo de trabajos y tareas también individuales. En este sentido, el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a la vez una concepción competitiva del aprendizaje, creando en el aula y en la escuela un ambiente de competitividad e insolidaridad. El desarrollo de las tareas académicas en la escuela, dentro de esta perspectiva, crea un clima poco propicio a la colaboración y al descubrimiento cooperativo. Por el contrario, y como buen reflejo de las tendencias sociales, el éxito académico de cada uno parece exigir el fracaso de los demás compañeros, imponiendo paulatina pero progresivamente la idea de que lo verdaderamente importante en la vida académica, y por extensión en la vida social, son las propias adquisiciones, resultados y éxitos. Paradójicamente, tal ensalzamiento del individualismo competitivo no se ve acompañado, ni en la escuela ni en la sociedad por la tendencia a respetar las diferencias individuales, de cultura, de raza o sexo, ni a favorecer y potenciar el desarrollo de la creatividad y la formación de identidades singulares. Por el contrario se imponen, a través del aislamiento y del trabajo individual, los patrones de una cultura uniforme que implica un modo de pensar y actuar claramente romo y homogéneo. Los estudiantes de las más diferentes escuelas de las sociedades desarrolladas contemporáneas están aprendiendo, individual y aisladamente, los mismos contenidos, las mismas formas, parecidos procedimientos y métodos de trabajo; desarrollan similares actitudes; incorporan los mismos valores y abrigan las mismas expectativas. De modo que se impone una cultura uniforme y a veces intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas.

© Ediciones Morata, S.L

© Ediciones Morata, S.L

3.2. Colegialidad burocrática y cultura de colaboración

La colaboración entre los docentes, y la colegialidad como componente de su competencia profesional han adquirido rápidamente el significado de una nueva ortodoxia en los procesos de cambio e innovación en la escuela (HARGREAVES, y FULLAN, 1992a, 1992b,; CAMPBELL y otros 1992; FULLAN y HARGREAVES, 1992). Se considera que la colaboración traslada el desarrollo profesional de los docentes más allá de los reducidos y locales horizontes del individualismo y aislamiento, de la dependencia de los expertos externos, a un escenario donde los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, temores, propósitos y pensamientos. Al convertirse en un nuevo componente de la ortodoxia de la política de innovación escolar es conveniente sospechar al menos que puede presentar muchas formas distintas, y responder a intereses y propósitos pedagógicos incluso contradictorios.

Tras la estela de Hargreaves, muchos autores han comenzado a exponer las contradicciones que en la realidad escolar presenta el concepto de colegialidad. Al menos cabe entender que no es una categoría cerrada sino un amplio intervalo donde se sitúan diferentes comportamientos que van desde la cultura de la colaboración espontánea a la colegialidad burocrática y artificial.

Podemos entender la *colegialidad artificial* como un conjunto de procedimientos burocráticos orientados a incrementar la atención que se presta en la escuela a la necesidad de trabajar juntos, al menos en el momento del diseño y planificación de los proyectos educativos y curriculares de la escuela. Conceptos y experiencias como la planificación conjunta, el entrenamiento mutuo, enseñanza tutorizada, grupos de trabajo... son otros tantos intentos de promover la colaboración desde la Administración escolar, local, regional o nacional. En definitiva, la colegialidad burocrática supone un intento de controlar artificialmente el riesgo, la aventura y la incertidumbre que implican los procesos naturales de colaboración espontánea, donde los docentes, como cualquier otro grupo social, comienzan a debatir y cuestionar los aspectos, normas, rituales, valores y procedimientos que no satisfacen sus propias expectativas, iniciando la experimentación de nuevos patrones y formas de actuación cooperativa.

La colaboración burocrática ni surge ni se desarrolla espontáneamente desde la iniciativa de los propios docentes, sino que es una imposición administrativa por parte de las autoridades que desde fuera consideran interesante el trabajo en común. Es por tanto obligatoria y viene habitualmente acompañada de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad a la creatividad de los docentes. Se orienta, por tanto, a la aplicación de los proyectos de reforma y cambio decididos desde fuera y pocas veces permite la experimentación diversificada de métodos, estrategias, recursos y medios originales y específicos de cada contexto escolar. Tiene lugar en un espacio y en un tiempo prefijados por el proyecto de reforma y debe conducir a unos resultados que previamente se han fijado como objetivos deseables (HARGREAVES, 1994). Es paradójico y muy significativo, por otra parte, que la colegialidad burocrática y artificial se fomente precisamente ahora, cuando las políticas o bien centralistas o bien mercantilistas dejan menos margen al contenido de la colaboración, al hurtar de los docentes las decisiones más importantes sobre las finalidades y funciones de su intervención profesional.

La necesidad actual de superar la configuración individualista o balcanizada de la estructura de relaciones laborales de los docentes propias de la escuela

© Ediciones Morata, S.L

clásica, para acceder a una estructura de mayor colaboración, exigida por las transformaciones económicas y sociales de la sociedad postmoderna, y en particular de los sistemas actuales de organización eficiente, ha desencadenado la estrategia omnipresente y compulsiva en todas las reformas educativas de fomentar y exigir la colaboración, al menos formal o procedimental, de los docentes. En el mejor de los casos la colegialidad burocrática puede considerarse un paso previo y muchas veces imprescindible para provocar la deseada transición hacia la colaboración. En sus formas más desdeñables, la colegialidad burocrática supone una imposición sin sentido que se acepta sólo como prescripción autoritaria, que acumula actuaciones artificiales con el único propósito de rellenar papeles o cumplir expedientes sin la menor incidencia en la modificación de la práctica, o peor aún, provocando el rechazo y quemando las posibilidades de construir procesos espontáneos de cooperación deseada. Puede incluso convertirse en un instrumento de dominación y control de las minorías divergentes y contestatarias, imponiendo como correcto un pensamiento homogéneo que impide la discrepancia, la contestación y la originalidad. La obsesión por alcanzar un pensamiento grupal que acompaña a muchas experiencias de colegialidad forzada y artificial puede fácilmente provocar la imposición autoritaria de una única ideología pedagógica que ahoga la diversidad y la creación de alternativas imaginativas en la confrontación de problemas educativos. En estos casos, más que un paso deficiente y provisional se convierte en un obstáculo a la emergencia de auténticas formas de innovación cooperativa en educación. Vuelve a aparecer el pertinaz dilema, el difícil equilibrio entre la potenciación de los individuos como sujetos de educación y de actuación social y las exigencias de la colectividad institucional.

Este *carácter burocrático* de la vida en la escuela, impregna de forma soterrada y explícita las tareas, actividades y sobre todo las interacciones. Como en toda institución social, el establecimiento en la escuela de procedimientos formales para ordenar la vida colectiva es sin duda un estimable avance sobre la vigencia arbitraria y caprichosa de los intereses o exigencias de los más poderosos. No obstante, cuando en la vida escolar se empiezan a valorar los procedimientos independientemente de su contenido y de su virtualidad educativa, las tareas de los profesores y alumnos pierden su sentido vital y se convierten en meros instrumentos formales para cubrir las apariencias. Es necesario tener en cuenta que iniciativas y actividades que manifiestan riqueza antropológica en sus respectivos contextos originales, frecuente y fácilmente se convierten en meras rutinas formales cuando se trasladan al escenario escolar. Parece como si la propia estructura artificial y la finalidad académica de la escuela congelara la vida de cuanto se desarrolla en ella. La vida se convierte en simulacro al servicio del éxito académico en la superación de las evaluaciones. Baste como botón de muestra la reciente elaboración burocrática, en la mayoría de los centros españoles, de los proyectos curriculares, demandados por la Administración. Creo sinceramente que en este aspecto aunque la realidad es muy desigual, la obligación de realizar a plazo fijo y por imperativo legal el proyecto curricular en todos los centros ha provocado en muchos casos una implicación meramente burocrática y ficticia del profesorado, que se traduce en una simple faena de aliño que en nada afecta a la mejora de la calidad de la práctica. En otros casos ha estimulado un proceso de discusión forzada cuyos resultados son realmente inciertos; y en otros, los menos, ha permitido un marco legal para

© Ediciones Morata, S.L

desarrollar una interesante labor de experimentación colectiva, a partir del debate y elaboración conjunta de un proyecto de intervención, frecuentemente ya iniciado con anterioridad, que orienta la actividad de cada uno, el contraste de ideas y experiencias, el apoyo del grupo ante las dificultades y resistencias de la realidad y la adecuación a las características de cada contexto.

Cuando las reformas educativas decididas, diseñadas y desarrolladas desde la Administración, se convierten en propuestas y exigencias burocráticas, derivan en meros simulacros formales que nada cambian la realidad de los intercambios del aula aunque se modifique el lenguaje y la jerga profesional. De esta manera, las reformas puramente formales provocan la saturación de actividades burocráticas de los docentes sin modificar la calidad de la práctica. Parece, pues, evidente que los intentos meramente formales y burocráticos de incrementar la cooperación entre los docentes no conducen sino a una colegialidad forzada y ficticia que incrementa las obligaciones, la saturación laboral y el hastío profesional.

La *colaboración espontánea,* por el contrario, supone una cultura bien diferente que afecta tanto a los modos de entender la escuela y los procesos de enseñanza aprendizaje como a los roles docentes y a los procedimientos de interacción entre profesores, con los estudiantes y con la comunidad. La cultura de la colaboración, aunque condicionada evidentemente por las restricciones administrativas y por la propia historia escolar así como por las tradiciones de la cultura docente, surge y se desarrolla como un propósito decidido de la propia comunidad escolar, convencida de que las necesidades, intereses, complejidades y propósitos de la tarea educativa requieren la cooperación desde la independencia. Precisa un espacio de libertad de intervención, ya sea para elaborar sus propios proyectos y experiencias, ya sea para responder con cierto grado de autonomía a las exigencias de los proyectos de la Administración o a las recomendaciones de los expertos. No es una estrategia coyuntural para un espacio y un tiempo determinados, es una forma de entender y vivir la educación en la institución escolar que se va modificando y perfeccionando dentro de un proyecto ilimitado. Es imprevisible en sus resultados, precisamente por comprender un proyecto abierto a las aportaciones individuales debatidas y reflexionadas, por entender la naturaleza inacabada, provisional y creativa de toda empresa educativa. La cultura de la colaboración no es simplemente un requisito de una organización institucional que pretende la relevancia y la eficacia, es una condición básica de los procesos educativos que se articulan a través de experiencias de intercambio y comunicación reflexiva.

La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso educativo: por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura a la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza que permite la apertura del individuo a experiencias alternativas, la adopción de riesgos y el desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo, la explotación, la devaluación de la propia imagen o la discriminación[15]. La confianza afectiva es fundamental en todo pro-

[15] Como afirma GIDDENS (1994) la confianza puede definirse como la creencia en la autenticidad de una persona o sistema, teniendo en cuenta una serie de manifestaciones, donde tal credibillidad expresa la fe en la bondad y en el amor del otro, o en la corrección de los principios abstractos. La confianza, en otras palabras, puede ubicarse en las personas o en los procesos, en las cualidades y conductas de los individuos, en la competencia y actuación de los sistemas abstractos. Puede ser el resultado de significativas relaciones cara a cara o una condición para su existencia.

© Ediciones Morata, S.L

ceso de innovación y mejora institucional pues la transformación de la cultura escolar requiere la modificación no sólo de las ideas sino fundamentalmente de los sentimientos y de los comportamientos adquiridos en la historia individual, mediante experiencias vitales que configuran el esqueleto de la personalidad, reacia y resistente a todo cambio sustantivo. La cultura de la colaboración es el sustrato básico intelectual y afectivo para afrontar la incertidumbre y el riesgo del fracaso. La incertidumbre, el fracaso y el conflicto no son consecuencias indeseables de un proceso de cambio y aprendizaje, sino sus compañeros inevitables, siempre que el proceso de aprendizaje individual o social sea lo suficientemente rico y relevante para afectar parcelas fundamentales de la vida individual y colectiva.

En la cultura de la colaboración tiene cabida el conflicto y la discrepancia, siempre que existan mecanismos de comunicación y entendimiento que permitan la reflexión y el contraste constructivo, precisamente porque se parte de una comprensión común de la educación y de la comunicación humana como un proceso abierto a la diversidad y a la creación, un compromiso ético con la pluralidad de formas de entendimiento de la realidad individual y social cuando se comparte una estructura democrática y solidaria.

La cultura de la colaboración es tan compleja y difícil como el propio proceso educativo, no sólo porque es difícil de practicar dentro de la cultura tradicional de los docentes, escasamente familiarizada con la cooperación (BIRD y LITTLE, 1986; BULLOUGH, 1988; CAMPBELL, 1996; GITLIN, 1987; CAMPBELL y SOUTHWORTH, 1990; NIAS, 1987) sino fundamentalmente porque su naturaleza ética implica la inevitable diversificación de sus interpretaciones, en virtud de los intereses de los diferentes grupos de poder que se ciernen sobre la vida de la escuela. Como ha puesto de manifiesto con mayor claridad el análisis micropolítico (BALL, 1989; HOYLE, 1986; WOODS, 1987), la cultura de la colaboración manifiesta múltiples flancos débiles tanto hacia el exterior como en el interior de la institución. En el flanco exterior cuando se profundiza en los estrechos márgenes de libertad e independencia que tiene la escuela, tanto en el sistema centralizado como en el sistema abierto del libre mercado; pues en ambos casos se despierta inmediatamente el interrogante de la utilidad de una cultura de colaboración en un contexto ya determinado y cuando el propósito que se le asigna es la mejor ejecución de objetivos ya decididos desde fuera. En el flanco interior, al poner de manifiesto que la escuela no es un marco de consenso y acuerdo voluntario, sino un escenario social no elegido por los individuos, donde se presentan los intereses y las luchas de poder tan complejas e intensas como en la propia sociedad, toda vez que el contenido de la tarea docente es claramente ético, político e ideológico.

La cultura de la colaboración puede ser simplemente un simulacro superficial de consenso que esconde las profundas e inevitables divergencias en las concepciones éticas y políticas de la sociedad que se reflejan obviamente en la educación. Las discrepancias entre los grupos en el contexto escolar son tan importantes e intensas como las convergencias y acuerdos. Por ello, será conveniente no olvidar el componente político de la actividad educativa, incluso en las culturas en las que se parta de la aceptación de la democracia como marco genérico de actuación. Qué significa y cómo se concreta la participación democrática y la igualdad de oportunidades en una sociedad dividida por la

© Ediciones Morata, S.L

desigualdad será siempre objeto de debate y confrontación. Los problemas de concreción de los contornos democráticos de la vida en común así como de sus implicaciones en el desarrollo autónomo de los individuos, a través de la intervención educativa, se plantean como retos permanentes a la cultura de la colaboración que busca la convergencia respetando la diversidad[16].

3.3. Saturación de tareas y responsabilidad profesional

Uno de los sentimientos más constantes del profesorado en la actualidad es su sensación de agobio, de saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las nuevas exigencias curriculares y sociales que presionan la vida diaria de la escuela. La integración de niños con necesidades educativas especiales en el desarrollo normal del aula; la introducción de nuevas áreas y orientaciones curriculares: educación sexual, nuevas tecnologías, educación moral, que atraviesan horizontalmente la estructura disciplinar del *curriculum*; los continuos proyectos de reforma y cambio impuestos por la Administración en los que se modifican no sólo los contenidos del *curriculum* sino también los métodos didácticos y los roles profesionales de los docentes, que ahora son urgidos a asumir la responsabilidad de una cierta autonomía en la configuración de su trabajo; las exigencias sociales de eficacia observable y a corto plazo para satisfacer los requerimientos del mercado; los proyectos de evaluación del rendimiento de las escuelas y de los docentes para facilitar el control social del servicio educativo y facilitar la libre elección de centro por parte de las familias... Son todas modificaciones recientes que suponen una transformación radical del contenido laboral del docente desde la clásica definición del mismo como transmisión dentro del aula, control disciplinar y evaluación objetiva, a la compleja definición actual como diseñador, planificador, facilitador, evaluador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes e incluso competidor en el mercado de la oferta escolar. El aula, la escuela, la comunidad y el mercado son los escenarios en los que se desarrolla la compleja vida laboral del docente en las sociedades postmodernas.

En definitiva, podemos afirmar que, ante la necesidad de responder al incremento de complejidad de la sociedad actual, la escuela, y en consecuencia el docente, se ven forzados a complicar su estructura y funcionamiento. La transmisión de conocimientos disciplinares no puede ser considerada en la actualidad como el objetivo ni exclusivo ni primordial de la escuela, no sólo porque ya no responde a las exigencias de un escenario económico y social tan flexible,

[16] Es interesante a este respecto el análisis de HARGREAVES (1992) sobre los diferentes significados que tiene la cultura de la cooperaciòn según se refiera a los alumnos o a los profesores, a unos determinados grupos socioculturales o a otros. En el mismo sentido J. RUDDUCK considera que "en el caso paralelo de muchos estudiantes de clase trabajadora, por ejemplo, se aprecia que su cultura es altamente cooperativa, implicando poderosas formas de solidaridad y apoyo mutuo; pero adopta una forma de espotaneidad, imprevisibilidad y dinámica cultural que los docentes y administradores encuentran molesta y difícil de controlar. En consecuencia, las habillidades cooperativas que forman parte de la propia cultura de los estudiantes o no se reconocen como tales o se desprecian como camaradería ilegítima. En su lugar, se crean formas alternativas de cooperación burocrática, restringidas y controladas administrativamente como el aprendizaje activo o cooperativo" (1990, pág. 84).

© Ediciones Morata, S.L

diversificado y cambiante que demanda más desarrollo de capacidades y actitudes que de acumulación de conocimientos, sino porque el progreso vertiginoso de la ciencia y de la tecnología convierten en efímeros y obsoletos contenidos curriculares recientes y facilitan otros medios y mecanismos de comunicación de los avances científicos, mucho más ágiles, inmediatos y seductores que la lenta y aburrida maquinaria escolar. La escuela tiene que repensar su función instructiva y educativa, desde su clásica función transmisora de informaciones hacia otra más compleja como facilitadora del pensamiento autónomo y crítico y de las actitudes y capacidades de intervención reflexiva. En todo caso, es indudable que la función docente se complica e intensifica además de ser más difusa e incierta, ya se acometan los cambios requeridos de forma burocrática y artificial, ya se promueva un proceso espontáneo de reconstrucción de la cultura escolar.

En el período actual de transición, de búsqueda incierta y confusa de nuevos procedimientos y nuevos roles, es obvio que el docente se siente agobiado por la intensificación de sus tareas profesionales para hacer frente de manera incierta y difusa a la compleja y urgente diversidad de la demanda. Para mayor abundamiento, tiene que recomponer y reconstruir su rol profesional al mismo tiempo que se incrementan las exigencias exteriores y se tornan más urgentes. Incremento de responsabilidades y cambio de roles y funciones se mezclan en una preocupante convergencia para aumentar la confusión y el estrés.

Entre las múltiples consecuencias peyorativas de la intensificación laboral del docente (HARGREAVES 1994) podemos resaltar la carencia de tiempo y de tranquilidad para concentrarse en la tarea de atención a los estudiantes dentro y fuera del aula, reflexionar sobre el sentido de su quehacer y formarse en los aspectos científicos y culturales que componen el sustrato de su pensamiento y sensibilidad. Las urgencias agobiantes del corto plazo impiden el desarrollo sosegado de las cualidades personales y profesionales del docente que se manifiestan a largo plazo. Así pues, la complejidad de la tarea educativa; la tensión de sus pretensiones a contracorriente de las tendencias socializadoras del entorno; el aburrimiento y desadaptación que manifiestan los clientes, frecuentemente desconectados como personas del artificio académico en que se convierte la escuela; la sensación y percepción de las lagunas en su proceso de formación como profesionales competentes para tratar la complejidad y la diversidad; las exigencias abrumadoras y continuas de la Administración para introducir reformas complejas (la aceptación de la diversidad, la necesidad de elaborar los proyectos curriculares, las demandas de adaptaciones curriculares...) son factores que desarman la débil competencia profesional del docente, sumiéndola frecuentemente en una sensación de impotencia, inseguridad y estrés que conducen en consecuencia a una actitud de dependencia, carente de iniciativa, a la espera de las determinaciones y recomendaciones oficiales de fuera, de la Administración.

Parece evidente que la intensificación y la confusión correspondientes a la etapa de transición que vive la escuela y la cultura docente son inevitables en cierto grado. No obstante, cuando la responsabilidad de las respuestas a las demandas sociales no se considera una exigencia estrictamente individual e inmediata, sino un proceso colectivo y reflexivo que requiere su tiempo y sus etapas, los efectos de la intensificación pueden modularse y aliviarse en parte por la cobertura del grupo de compañeros y por la legitimación del proceso reflexivo.

© Ediciones Morata, S.L

No todas las demandas de la sociedad han de provocar la respuesta mecánica de la escuela. La especificidad de su función educativa legitima la autonomía relativa de sus iniciativas y actuaciones en favor del desarrollo autónomo y crítico de las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos. El sosiego y la parsimonia en las respuestas puede ser una estrategia de incalculable valor educativo para los estudiantes que empiezan a comprender la diferencia entre el seguimiento servil a las exigencias del mercado y la reserva de cierta autonomía para configurar el propio criterio en las iniciativas individuales o colectivas. Correr para no llegar a la satisfacción y perder la belleza de los lugares del camino es, en mi opinión, una actitud estúpida aunque a veces parezca inevitable. Por otra parte, la diversidad de exigencias que requiere la complejidad social actual no puede responderse de forma aislada en la escuela, se requiere la complementariedad de capacidades y especializaciones que el equipo de docentes puede ofrecer dentro de un proyecto educativo compartido. La concepción de la función docente como una tarea de grupo puede ser la mejor respuesta ante la intensificación y el estrés. Complementariedad, apoyo afectivo e intelectual y estimulación de la reflexión y experimentación críticas son los recursos fundamentales que la cultura de colaboración en los centros escolares puede ofrecer para aliviar el agobio e incrementar la calidad educativa de la práctica.

3.4. Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente

La pérdida de la legitimación tradicional de la tarea docente, la incertidumbre de los nuevos horizontes, acompañados por la presión y la urgencia de responder a las exigencias del mercado, así como la escasa consideración social de su labor están provocando en el docente un alto grado de ansiedad e insatisfacción profesional. La cultura docente de final de siglo se nutre, en no escasa medida, de frustración, ansiedad, desorientación y cínico pragmatismo (ESTEVE ZARAZAGA, 1987; BANKS, 1993).

La exigencia de *renovación permanente* para hacer frente a las necesidades cambiantes de la sociedad, al incremento vertiginoso del conocimiento científico y cultural, a las características peculiares y desconocidas de cada nueva generación de estudiantes, a los requerimientos de renovación metodológica derivada del desarrollo del conocimiento pedagógico, a las demandas de la Administración (que impone modificaciones políticas y técnicas con cada cambio de gobierno, legitimadas en mayor o menor grado por la expresión mayoritaria de la población en los procesos electorales) provoca tanto la tendencia positiva al cambio creador como la frecuente pérdida del sentido, el desconcierto y la frustración. Los docentes encuentran dificultades para responder profesionalmente a las demandas insistentes de cambio y renovación. Cuando el profesional docente se siente incapaz de afrontar las exigencias del cambio, la renovación se convierte en crisis y frustración.

La compresión del tiempo y la urgencia de los resultados es uno de los aspectos más significativos de este imparable incremento de la ansiedad docente. El tiempo es percibido por los profesores como el enemigo de la libertad (BANKS,

© Ediciones Morata, S.L

1993)[17]. Inducida por las exigencias de la sociedad de mercado, penetra en la escuela la obsesión por la eficiencia aparente y a corto plazo. Poco importa la evidencia de que los procesos realmente educativos que conducen al desarrollo creativo de la personalidad individual requieren tiempo y condiciones para la sosegada reflexión, la experimentación rigurosa y sin precipitación, el análisis y evaluación detenida. La escuela se encuentra arrollada por el ritmo vertiginoso de la sociedad del éxito y la apariencia, y aunque sea contradictorio con su finalidad educativa, se preocupa obsesivamente por la obtención de resultados a corto plazo, por la exhibición de rendimiento académico, por las manifestaciones observables del éxito, aunque sean meras y efímeras apariencias formales. No importa que todos, docentes y ciudadanos, estemos convencidos de que un aprendizaje meramente académico, centrado en los resultados a corto plazo, es costoso, aburrido y efímero. Se aprende para aprobar y olvidar. En la sociedad de mercado, los resultados académicos se convierten en mercancías, que se valoran aquí y ahora, aunque sean sólo apariencias y escondan un enorme vacío y ausencia de aprendizaje relevante. En consecuencia, se refuerzan las estrategias individuales y colectivas que se encaminan a priorizar la rentabilidad sobre la productividad. En la escuela, como en el mundo de la economía, todo vale con tal de conseguir los resultados esperados o socialmente valorados. El propósito de superar con éxito los exámenes y evaluaciones y exhibir a corto plazo el rendimiento académico esperado justifica cualquier procedimiento o estrategia, incluido el engaño y la copia. No importa si con tal finalidad se cortocircuitan los procesos de aprendizaje y organización del pensamiento más poderosos y con más virtualidad educativa a largo plazo. El éxito presente todo lo legitima.

Pues bien, esta ideología de la rentabilidad escolar, tan extendida y querida por las políticas neoliberales de los gobiernos conservadores, provoca claramente la devaluación de la tarea educativa, sitúa al docente a merced de los vientos revueltos del mercado y provoca su insatisfacción y ansiedad profesional, pues le aboca a la desvirtuación de su función educativa: la formación del individuo en la recreación de la cultura, en favor de un simulacro entendido como la primacia del rendimiento académico sobre los contenidos disciplinares. Aun no siendo conscientes de las implicaciones que comporta la aceptación de esta perspectiva tecnicista y pragmática, la mayoría de las escuelas y docentes viven dentro de una cultura que prioriza el valor y el culto a la eficacia simplista

[17] En este sentido es interesante el análisis que hace HARGREAVES (1994) del tiempo escolar distinguiendo entre dos percepciones claramente diferenciadas y con repercusiones importantes desde el punto de vista educativo: la monocrónica y la policrónica. "De acuerdo con Hall, las personas que operan dentro de un marco de tiempo monocrónico se concentran en hacer una cosa al mismo tiempo en secuencias sucesivas de tareas que tienen sentido en sí mismas con independencia del contexto. Por comparación, dentro de una perspectiva policrónica del tiempo, la gente se concentra en hacer varias cosas combinadas en el mismo tiempo. Existe una elevada sensibilidad al contexto así como a la implicación de las circunstancias intervinientes. Las relaciones dominan sobre las cosas. El tiempo policrónico se orienta más a las personas que a las tareas y es más fácil encontrarlo en las organizaciones más pequeñas y personalizadas, más entre las mujeres que entre los hombres (...) y tal vez, lo más importante, es que la concepción monocrónica del tiempo deshumaniza la organización en aspectos fundamentales, alienando a los miembros al restringir la sensibilidad ante las relaciones y ante el contexto" (pág. 103). Es curioso detectar que, aunque los docentes perciben la vida del aula como policrónica, intentan su reducción a las dimensiones monocrónicas porque parecen más manejables y se acomodan mejor a las exigencias administrativas.

© Ediciones Morata, S.L

e inmediata, por lo que la práctica educativa se convierte exclusivamente en una actividad técnica de determinación de objetivos, elección de medios y evaluación de resultados. La dificultad para provocar motivación intrínseca respecto a aprendizajes que frecuentemente no tienen sentido para la vida cotidiana de los alumnos ni para sus intereses intelectuales y que otras veces se encuentran por encima de sus posibilidades de entendimiento y comprensión, especialmente de aquellos que provienen de clases desfavorecidas, desemboca en la insatisfacción profesional, ansiedad personal y desilusión general.

> *"La cultura de la escuela presiona hacia objetivos puramente instrumentales o de racionalidad instrumental, hacia la eficacia en la imposición de una estructura jerárquica y de un aprendizaje de fragmentos de información. No obstante, los propios deseos y planteamientos del profesor nunca se someten definitivamente a tales presiones. Si escuchamos la voz de los profesores siempre encontramos quejas que hablan de sueños incumplidos y de realidades insatisfechas" (*BULLOUGH, *1987, pág. 86).*

Si a las exigencias perversas del mercado en el ámbito educativo le sumamos la conciencia actual de la incertidumbre moral y científica respecto a las finalidades y a los procedimientos en la práctica social en general y en la escolar en particular, podemos comprender la importancia de este aspecto de la cultura docente que provoca la desconfianza en los principios y en los métodos tradicionales sin alumbrar sustituciones alternativas con cierta garantía y credibilidad. La situación de perplejidad que se aprecia entre el profesorado en la actualidad es el fiel reflejo de esta compleja y plástica situación de transición.

Es fácil comprobar que, para muchos, la huida de la perplejidad, de la ansiedad y del sentimiento de culpabilidad concomitante se resuelve en la aceptación servil de las exigencias exteriores, aunque se muestren incompatibles con la naturaleza educativa de la práctica escolar. En este sentido puede interpretarse en parte el carácter conservador de la escuela, que parece agudizarse en los momentos de crisis e incertidumbre. Como institución social, la escuela defiende el equilibrio conseguido por sus miembros, alimenta las tradiciones y estimula el corporativismo como condición de supervivencia. Se establecen jerarquías por criterios frecuentemente espurios de antigüedad o distinción corporativa, independientemente del valor intelectual o de la calidad del servicio público que ofrecen sus agentes, y se levantan poderosas barreras y resistencias al cambio. Se pierde de vista el objeto que define la función educativa y se propone como norte de los intercambios y fundamento de las normas de convivencia la adaptación incuestionable a la cultura de la escuela y de las exigencias de la sociedad mercantil. Se ahoga frecuentemente todo intento e iniciativa de innovación por la incertidumbre que provoca al amenazar las costumbres y rutinas que sostienen el equilibrio del *status quo*, y para los alumnos y para los docentes el escenario de la escuela se convierte, no en una oportunidad de educación, sino en un contexto peculiar de socialización.

Como mantienen FULLAN y HARGREAVES (1992) la incertidumbre, el aislamiento, la saturación de tareas burocráticas, la jerarquización sin sentido y el individualismo componen una potente combinación que conduce inevitablemente al conservadurismo. Para un amplio espectro de docentes, puede afirmarse que la cultura escolar, burocrática, conservadora y pragmática se asienta con fuerza en rituales e inercias que constituyen un escenario peculiar y artificial

© Ediciones Morata, S.L

de intercambio condicionado de actuaciones por calificaciones. Dicha cultura impone sobre los individuos, que viven en ella períodos tan prolongados como estudiantes y como docentes, una manera de pensar, sentir y actuar, especialmente sobre educación y escuela, fuertemente arraigada, que perdura en el tiempo y ahoga tanto los intentos individuales de innovación como las posibilidades de crítica teórica (PÉREZ GÓMEZ y GIMENO SACRISTÁN, 1993).

Para otro grupo de docentes, claramente minoritario, la salida de la incertidumbre no reside en el reforzamiento de estructuras y funciones ya obsoletas ni en la acomodación acrítica a las presiones o exigencias exteriores del mercado, sino en la profundización del carácter educativo de la tarea docente y en la reconstrucción compartida de la cultura escolar y del rol del profesorado. Como veremos en el siguiente apartado, será la estimulación decidida del desarrollo profesional del docente la que permita tomar la iniciativa en este periodo de crisis y perplejidad. Concebir la práctica docente como un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida no sólo permite afrontar las incertidumbre de nuestra época con menor ansiedad, sino que facilita la elaboración de proyectos e iniciativas que provocan la satisfacción de estudiantes y docentes al gozar de la aventura del conocimiento, al disfrutar de la belleza de la cultura y al comprobar las posibilidades de autodesarrollo creador.

4. Desarrollo profesional del docente

Es difícil promover la transformación cualitativa de la cultura docente hacia prácticas más innovadoras y creativas cuando se deteriora a marchas forzadas su *status* social y su consideración profesional. El deterioro de la imagen y del *status* social que está sufriendo la profesión docente se extiende tanto a la difusa pero significativa conciencia social como a las determinaciones reales de la política educativa de las Administraciones públicas o de los gestores privados, así como en el propio sentimiento de los docentes. En los últimos años, la preocupación por el desarrollo profesional del docente, tanto en sus aspectos de formación como de ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se ha convertido no sólo en un problema político, administrativo y técnico, sino en un importante objeto de estudio teórico, investigación, debate público y desarrollo legislativo (CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING, 1986; HOLMES GROUP, 1986; HOLMES GROUP III, 1996)[18]. En la mayoría

[18] Curiosamente, ambos informes, a pesar de la bien diferente extracción académica y política de sus redactores, coinciden en un conjunto de recomendaciones orientadas a incrementar el *status* y desarrollo profesional de los docentes, entre las que cabe destacar: eliminar el nivel de diplomatura para la formación de profesores proponiendo el nivel mínimo de licenciatura; elaborar un nuevo *curriculum* de formación con tres componentes fundamentales: una diplomatura en una especialidad determinada, una licenciatura en formación pedagógica o lo que el *Holmes Group* llama la *ciencia de la enseñanza,* preferiblemente al nivel de *master* y una amplia preparación práctica en centros de desarrollo profesional del docente, escuelas que se preocupan fundamentalmente de investigar sobre la práctica; estimular y fomentar una formación clínica de los docentes y una práctica profesional reflexiva que establezca los puentes necesarios entre formación y ejercicio profesional; hacer de las escuelas mejores lugares para el trabajo de los profesores y para el aprendizaje de los mismos; estimular grados superiores de autonomía profesional y mayor nivel de liderazgo por parte de los profesores entre la comunidad escolar y social.

© Ediciones Morata, S.L

de los estudios teóricos y en las propuestas o proyectos de reforma, la necesaria transformación de la escuela y el incremento de calidad de la enseñanza se vinculan habitualmente con la modificación de la función docente y el necesario enriquecimiento de su desarrollo profesional.

Aunque no es difícil apoyar decididamente tales propuestas, los problemas implicados poseen un calado, más profundo del que manifiestan en principio, que conviene indagar con mayor detenimiento. El primer aspecto que requiere clarificación es el mismo concepto de "profesión" y sus implicaciones.

4.1. La tortuosa evolución del concepto de profesión docente

En el concepto clásico de profesiones liberales (LORTIE, 1975; GOODSON y HARGREAVES, 1996; ARENAS, 1993), al estilo de las consideradas ejemplares por su *status* y dignidad social: Medicina y Derecho, se distinguen cuatro características que identifican las condiciones o rasgos fundamentales que las definen:

- un cuerpo de conocimiento especializado y patrones comunes de intervención práctica,
- un importante componente ético, la deontología profesional, que se dirige a satisfacer las necesidades de los clientes,
- una fuerte identidad personal, sentido de pertenencia a dicho ámbito ocupacional, y
- un control colegial sobre la selección, habilitación, evaluación y permanencia de sus componentes.

Es evidente que la tarea educativa no puede considerarse una profesión en el sentido de cumplir los requisitos anteriores. Especialmente el control colegiado de la selección, habilitación y evaluación de sus miembros, así como el control sobre la dignidad de la práctica docente nunca se han situado en los propios profesores, sino en las diferentes Administraciones o patrocinadores. Por otra parte, los docentes ejercen un papel muy reducido a la hora de tomar decisiones en el sistema educativo; trabajan, por lo general, en un clima de aislamiento, cuando no de distanciamiento y rivalidad como hemos visto en el capitulo anterior; no tienen demasiadas oportunidades para comunicar y contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos y experiencias y empiezan a sufrir las consecuencias de devaluación social y económica que se derivan de las políticas neoliberales. ¿Dónde se encuentran los signos de su identidad profesional?

Los docentes, en el mundo en general y España en particular, son en su mayoría funcionarios seleccionados y evaluados bajo el control de la Administración del Estado y nunca han constituido un colegio profesional con fuerza y competencias sobre la calidad o el desarrollo personal o social de la profesión. Como muestran las investigaciones recientes de ROSENHOLTZ (1989), ni siquiera los propios docentes tienen una idea clara de cuáles son los ejes que componen el cuerpo teórico y práctico de su actividad profesional, excepto en lo que se refiere al contenido de su enseñanza. Los docentes no experimentan su trabajo como un proceso de aplicación de conocimientos y patrones de juicio explícitos ampliamente compartidos por sus colegas. El conocimiento profesional del docente parece tener más que ver con rutinas, hábitos, intuiciones e ideas tácitas (que se aplican de forma mecánica una vez aprendidas y dominadas, como estudiantes o como docentes, en el largo proceso de socialización profesional en la cultura de la escuela), que con conocimiento experto derivado de la investigación.

© Ediciones Morata, S.L

Por ello, gran parte de los intentos clásicos o neoclásicos de reinventar y fortalecer el espíritu profesional de los docentes[19] se han encaminado a encontrar y definir el cuerpo de conocimientos fundamentales para la enseñanza, que SHULMAN (1989) sintetiza como una codificada agregación de conocimientos, habilidades, interpretaciones y tecnología, de disposiciones éticas y responsabilidades colectivas así como de medios para su representación.

Podemos decir, que esta forma clásica de concebir la profesión docente, como adaptación peculiar del modelo de las profesiones liberales, ha respondido a las exigencias de una organización económica y social típica de la época moderna, dominada por las economías industriales de escala, la división del trabajo y la especialización de tareas, propias del modelo fordista. Los docentes han sido considerados como trabajadores burocráticos en el desarrollo de un servicio público de relevancia capital para el funcionamiento económico, político y social de la comunidad. En este esquema y dentro de un período de bonanza de la economía, orientada a la consecución del bienestar social, tanto el sistema educativo, en tanto que servicio público, como el docente, han ido conquistando parcelas de autonomía y condiciones de mayor calidad. Independientemente de las críticas justificadas y que a continuación debatiremos, el movimiento de desarrollo profesional del docente durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX debe considerarse un movimiento positivo para la dignificación de la práctica docente. Se ha ampliado la concepción de su responsabilidad profesional, desde la mera función de instrucción y control en el aula a la atención a la diversidad de personas y contextos para favorecer el aprendizaje y desarrollo real de cada alumno. La profesión docente, al menos teóricamente, ya no puede reducirse al conocimiento de la disciplina y al control de los resultados. Se acepta como una evidencia que el conocimiento profesional del docente es precisamente el dominio del método de enseñanza y de la regulación de los intercambios entre los individuos y de éstos con el conocimiento, para provocar el aprendizaje significativo. Así pues, progresivamente se ha ido fortaleciendo la cobertura institucional de la profesión docente. Los procesos de formación y perfeccionamiento han adquirido el *status* universitario, y en la mayoría de los países desarrollados hasta el nivel de licenciatura. La jornada laboral del docente y su remuneración también han experimentado en estos países una importante revaloración, y los movimientos reivindicativos de la colectividad de los docentes se han orientado a la consecución de unas condiciones dignas de

[19] Para entender el tipo peculiar de actividad profesional de los docentes es interesante establecer la distinción entre profesionalización y profesionalidad (ENGLUND, 1996). Se entiende la profesionalización como un proyecto sociológico relacionado con la dignidad y *status* social de la profesión en el que se incluyen las condiciones de trabajo, el nivel de retribuciones y la consideración social de sus miembros, mientras que la profesionalidad se refiere a un proyecto pedagógico que tiene que ver con la calidad interna de la enseñanza como profesión, en el que los aspectos éticos y epistemológicos, teóricos y prácticos, constituyen el eje sustancial.

© Ediciones Morata, S.L

trabajo y un mínimo respeto a su autonomía profesional en el difícil equilibrio entre las exigencias sociales y las determinaciones de la Administración.

No obstante, en los últimos diez años la profesión docente puede estar perdiendo lo conquistado en el último medio siglo. Las políticas neoliberales, postfordistas, puestas en marcha de forma más clara y radical por los gobiernos neoconservadores, pero seguidas en cierta medida por la mayoría de los gobiernos, independientemente de su signo político, en busca de la eficiencia, de la reducción de costes, de la flexibilidad organizativa, de la plasticidad de tareas, ámbitos y puestos de trabajo, están conduciendo a una clara redefinición del trabajo docente. El eje sustantivo de la función docente en este nuevo marco es su componente de gestión. Una vez que la educación se considera una mercancía a merced de las leyes de la oferta y la demanda en el mundo del libre mercado mundial, el docente se convierte en un gestor de políticas, estrategias y tácticas orientadas no sólo a acomodar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las exigencias cambiantes del mercado, sino también, a organizar la oferta de su producto de la manera más adecuada para su venta rentable. Entre las exigencias inmediatas de esta nueva función gerencial está la reducción de costes sin perjudicar la calidad aparente, requerida por la demanda. En este sentido, el incremento del tamaño de las aulas, la utilización de las nuevas tecnologías, la proliferación de la enseñanza a distancia, la privatización de servicios, la segmentación de los docentes y el recurso a mano de obra más barata para determinadas tareas son medidas que, en mayor o menor grado están empezando a configurar el marco profesional del docente en el escenario del libre mercado.

En este marco neoliberal deben situarse las políticas iniciadas por algunos gobiernos (Inglaterra, Gales) de resituar la formación de docentes fuera de la universidad, en las escuelas, de modo que la formación se convierte en un mero proceso de socialización profesional en la cultura de la escuela y en las tradiciones empíricas de los docentes. ¿Alguien entendería que los médicos, se formaran sin ningún tipo de preparación teórica universitaria, solamente en el contacto con la práctica en consultas u hospitales urbanos o rurales? Sólo puede entenderse en educación por la debilidad del grupo como profesión y el deterioro de su *status* social. En el mismo sentido cabe interpretar la reciente política australiana en el ámbito educativo (ROBERSTON, 1996) donde se propone reducir en un tercio el número de docentes actuales y sustituirlos por trabajadores paraprofesionales (padres, estudiantes en formación, jóvenes en paro, especialistas intermedios) con contratos temporales y a tiempo parcial, que pueden desarrollar ciertas tareas burocráticas o culturales en la escuela y que suponen un fuerte ahorro económico.

Un discurso contradictorio y paradójico, al menos verbalmente, recorre la profesión docente en la época postmoderna del libre mercado mundial. Como afirman GOODSON y HARGREAVES (1996): mientras la tendencia a acercar la gestión a los clientes está implicando a los profesores en tareas nuevas de diseño, planificación y desarrollo de los proyectos educativos y curriculares de cada escuela, esto se produce en una época y en un contexto político y económico en el que se reduce la financiación (si la Administración o el mercado reducen la financiación, los docentes y las escuelas tienen la libertad de distribuir la miseria), donde las principales decisiones sobre los resultados esperados del *cu-*

© Ediciones Morata, S.L

rriculum y las formas de su evaluación se detraen de las escuelas y los docentes (la Administración o el mercado establecen los fines y objetivos, los docentes manejan y reparten los medios); y donde se requiere a los docentes para que manejen procedimientos administrativos o actividades técnicas, no decisiones políticas (la Administración o el mercado controla, los docentes gestionan). En definitiva, los docentes se encuentran abocados, en principio, a un ejercicio simulado, a un simulacro de autonomía, donde el espacio de libertad o discreción es simplemente administrativo y no político (CONTRERAS, 1997), dentro de un marco genérico de devaluación social y política de la actividad educativa.

El desarrollo profesional de los docentes en la actualidad debe analizarse en la complejidad de sus manifestaciones divergentes e incluso contradictorias. Algunos aspectos y espacios relacionados con la gestión administrativa dentro de los centros, así como del diseño y desarrollo del *curriculum* desde el centro al aula, es cierto que están requiriendo un incremento de la participación de los docentes en tareas colectivas de mayor complejidad y duración, mientras que otros aspectos se encuentran claramente en la pendiente desprofesionalizadora, como la orientación técnica y mecánica que se da a su intervención, la reducción de oportunidades a la hora de decidir o participar en la decisión sobre las finalidades y objetivos, así como la mayor dependencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje respecto a los resultados del rendimiento académico, decididos desde fuera, o en suma, la disminución de los márgenes de maniobra por la reducción de costes y la amenaza de sustitución por mano de obra más barata.

Ante todas estas contradicciones y perplejidades que acompañan el proceso de profesionalización del docente en la actualidad, se requiere un esfuerzo superior, si cabe, de repensar el sentido y la naturaleza de lo que consideramos que constituye su profesionalidad. Como veremos a continuación, existe poco margen, en mi opinión, para la configuración de una práctica profesional de calidad a menos que el docente recupere el terreno perdido en la definición política de su actividad. Es decir, el conocimiento y la práctica profesional del docente deben abarcar todos los aspectos que definen la compleja red de intercambios en los que se mueve su actuación. Reducirse a la dimensión técnica o de gestión administrativa le convierte en un títere ingenuo o cínico, al servicio de fuerzas externas (Administración, políticos, clientes o capital) que ahogan su iniciativa en demandas contradictorias.

4.2. Repensar la función docente y su desarrollo profesional

Sobre esta base, y a pesar de las críticas a la concepción clásica de la profesión docente, la mayoría de los autores (HARGREAVES, 1996; LABAREE, 1992; ZEICHNER, 1990; GOODSON, 1997; ELLIOTT, 1991) considera que existen sin embargo dos elementos clave que pueden configurar su identidad profesional: un *cuerpo de conocimientos teórico prácticos* sobre el objeto de estudio e intervención, en permanente evolución, considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y una relativa *autonomía en el trabajo*. Ambos aspectos, imprescindibles en la identidad y práctica profesional, se encuentran

© Ediciones Morata, S.L

estrechamente relacionados y mutuamente exigidos. El profesional reclama autonomía para el desarrollo de su actividad porque se considera depositario privilegiado, no exclusivo, de un conocimiento especializado y experto que legitima la mejor racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas. Por otra parte, la contrapartida de la responsabilidad en exclusiva que asume ante la sociedad, por la calidad de su trabajo, con el grupo de estudiantes a él encomendados no puede ser otra que el ejercicio autónomo de su práctica.

Ahora bien, no existe una única forma de entender la relación entre estos dos términos, ni el contenido de cada uno de ellos. En el ámbito educativo son conceptos controvertidos, cuyo contenido y relaciones dependen obviamente de las diferentes posiciones que se mantengan respecto al proceso de producción del conocimiento válido, al fenómeno de elaboración y transmisión de la cultura de la comunidad, al concepto de aprendizaje significativo y relevante, a las relaciones teoría-práctica, y a la justificación racional y ética de la intervención educativa en virtud de la función social que desempeña. De los diferentes planteamientos que se defiendan respecto a estos aspectos depende que el concepto de profesionalidad sea, o bien un mero refugio para hurtar el control democrático de la sociedad sobre una práctica con evidentes repercusiones éticas y políticas, o un instrumento para potenciar la reflexión compartida, la experimentación informada y razonada y la evaluación abierta al debate y escrutinio públicos (BULLOUGH, 1987; ELLIOTT, 1993; NIAS, 1987; CONTRERAS, 1997).

El primer aspecto que debemos considerar, por tanto, se refiere a la naturaleza del conocimiento experto, que confiere a los prácticos el sentimiento propio y el reconocimiento ajeno de pertenecer a un grupo profesional, legitimado social y epistemológicamente para intervenir con cierta autonomía y responsabilidad en este campo específico. El estudio del conocimiento pedagógico debe relacionarse aquí con las formas de adquisición, desarrollo y experimentación del mismo en la práctica escolar, no meramente como un discurso teórico y especulativo, pues lo que nos interesa es la naturaleza del conocimiento profesional, aquél que orienta realmente la práctica de los docentes. Es indudable que la virtualidad práctica de dicho conocimiento viene también condicionada por las propias características de la profesionalización, es decir, por las condiciones materiales, sociales y escolares del trabajo docente.

La determinación del conocimiento pedagógico experto se encuentra claramente vinculada a las diferentes concepciones sobre la función docente (KIRK, 1986; VAN MANNEN 1977; ELLIOTT, 1993; ZEICHNER 1990a; FEIMAN-NEMSER 1990; GOODSON y HARGREAVES, 1996).

Sin ánimo de ser exhaustivo en las categorías de clasificación[20] y con el propósito de comprender mejor la naturaleza y génesis del conocimiento profesional del docente en sus relaciones con las condiciones de trabajo distinguiré tres enfoques que derivan de aquellas propuestas:

- Enfoque práctico artesanal.
- Enfoque técnico-academicista.
- Enfoque reflexivo. La investigación en la acción.

[20] Para un tratamiento más minucioso y matizado de este tema puede consultarse PÉREZ GÓMEZ (1992a).

© Ediciones Morata, S.L

Enfoque práctico artesanal

Dentro de este enfoque se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. El profesional docente es un experto en el contenido de la enseñanza y un artesano en los modos de transmisión, de control de la vida del aula y de las formas de evaluación. No existe conocimiento teórico profesional ni merece la pena crearlo, es el producto acumulado de la experiencia artesanal del docente.

Como consideran STONES y MORRIS (1972), KIRK (1986), ZEICHNER (1990a) y ELLIOTT (1989), aunque sus planteamientos teóricos parezcan obsoletos, sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad, de las instituciones superiores de formación de docentes y en el pensar y hacer de los propios maestros. A este respecto no cabe sino recordar la importancia real y simbólica de la política conservadora inglesa de los años noventa, que reserva cerca del 70% de la formación del futuro docente a la pura interacción en los centros escolares (*Based School Teacher Education Program*).

En esta perspectiva, el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión evidente de la tradición histórica, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por los docentes, alumnos y comunidad social. El conocimiento profesional, por tanto, es el producto de un largo proceso de adaptación de la escuela y su función educativa al contexto social y su función de socialización. El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela, mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes (FULLAN y HARGREAVES, 1992).

Teniendo en cuenta el carácter inevitablemente ideológico, ético y político de toda intervención educativa, es necesario destacar la orientación conservadora implícita en dicho enfoque, por cuanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la forma peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante. En la práctica profesional queda aquí poco espacio para la innovación y el cambio, arrinconados en las resistencias marginales y subversivas que desestabilizan el "legítimo" orden de cosas. El conocimiento, así concebido, pierde en definitiva su valor de búsqueda, creación y contraste critico, y el profesional su margen de autonomía para plantear una actividad realmente educativa, distanciada y crítica de las meras exigencias socializadoras de la cultura escolar institucional, que, como hemos visto en el punto anterior, se encuentra profundamente condicionada por las exigencias económicas y políticas de la sociedad.

A pesar de sus protestas contra las pretensiones de colonización intelectual y profesional de los teóricos universitarios, y de sus reivindicaciones de inde-

© Ediciones Morata, S.L

pendencia corporativa, los docentes disfrutan de escasa economía real dentro de este enfoque, reducidos a meros reproductores de las presiones socializadoras del contexto social en general y del escolar en particular. Como comenta BULLOUGH (1987, pág. 83), en esta situación, la actividad docente tiene más que ver con la supervivencia que con la profesionalidad. "La cultura de la escuela, es decir, la forma en que el trabajo es organizado y evaluado, presiona permanentemente hacia la conformidad... La cultura de la escuela puede ser caracterizada como presentista, conservadora e individualista".

La concepción de las prácticas en los centros de formación de profesores y los procesos de iniciación profesional de los novatos en las escuelas y centros de enseñanza primaria y secundaria, abandonados tan prematuramente a las presiones de la cultura profesional organizada institucionalmente, son claros ejemplos de la vigencia y predominio, en la práctica, de esta perspectiva conservadora sobre el desarrollo profesional del docente. El problema se agrava si consideramos que esta estrategia refuerza el pensamiento pedagógico vulgar y experiencial que ya el futuro docente ha tenido como alumno durante quince o veinte años de su vida estudiantil. La formación no supone una oportunidad para cuestionar críticamente la validez educativa de tales rutinas, intuiciones, estructuras organizativas y comportamientos, sino la incorporación de las mismas desde la otra orilla, la del docente (PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, 1993, BARQUÍN, 1992). Dentro de esta perspectiva, la formación se convierte fácilmente en un simple proceso de socialización

Enfoque técnico-academicista

A pesar de las diferencias que, tanto en la concepción de la enseñanza como en la del profesor y los procesos de su formación, existen entre la perspectiva técnica y la perspectiva academicista, las presento formando un mismo enfoque porque su explicación sobre el desarrollo del conocimiento experto y sus consecuencias en el desarrollo profesional del docente son a la postre convergentes; y porque en la tradición de nuestro contexto español se han desarrollado sin solución de continuidad, formando una amalgama difícilmente disociable. En ambas se establece una clara diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico imponiéndose una obvia subordinación de éste a aquél.

Desde la perspectiva técnica, denominada por SCHÖN (1983) *racionalidad técnica* y por HABERMAS (1971) *razón instrumental* de la práctica social, la intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados desde fuera y a priori. Los problemas que se plantean al maestro son problemas instrumentales, y por tanto técnicos, como aplicar los recursos y las estrategias necesarias para la consecución de los objetivos, que se le indican en el *curriculum* oficial. El conocimiento experto se restringe al dominio del cómo actuar y se desarrolla como derivación más o menos directa o lejana del conocimiento científico elaborado por especialistas externos, y en si mismo es indiferente a la calidad de su aplicación práctica. De las teorías organizadas en forma de leyes, que explican las

© Ediciones Morata, S.L

relaciones entre factores que determinan los fenómenos didácticos, pueden derivarse lógicamente normas de actuación e intervención adecuadas para el gobierno y control racional de dichos fenómenos. Estas explicaciones concretas, aplicadas, y sus derivaciones normativas constituyen, en este enfoque, el conocimiento profesional experto, conjuntamente con las habilidades y competencias conductuales correspondientes. El conocimiento experto no surge pues de la práctica del docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más previsible y mecánica mejor. El práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, o en rutinas organizativas, aquellas que requiere para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. Como afirma WIDEEN (1993), esta perspectiva supone una versión pedagógica del modelo fordista de división del trabajo entre productores y usuarios, los primeros elaboran el conocimiento que los segundos aplican de la manera más fiel que les permiten las circunstancias. La autonomía profesional del docente aquí no es mayor, en principio, que la de cualquier operario en una cadena mecanizada. Es más, la autonomía profesional, en el sentido de independencia de juicio y decisión, es interpretada como una fuente generadora de *ruidos* y sesgos subjetivos que restan claridad, racionalidad y eficacia al proceso.

Así pues, en el enfoque técnico el auténtico conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en su conjunto. De manera que cuantas más competencias, decisiones y elementos podamos sustraer a la subjetividad imprevisible del práctico, situándolos en expertos externos o en materiales elaborados con anterioridad a la intervención o en instrumentos mecánicos programados, más garantía obtendremos de eficacia y rigor. Berliner, Roshenshine, Gage, son claros representantes de esta perspectiva que defiende el control remoto de la práctica docente como garantía de objetividad y eficacia.

Este enfoque es academicista en el sentido de que el aprendizaje académico de las técnicas pedagógicas es esencial para el desarrollo posterior de intervenciones eficaces y fieles al modelo científico técnico diseñado. El componente práctico de formación docente no puede concebirse como la socialización en una cultura escolar y profesional no científica si no como la aplicación práctica de los conocimientos técnicos para que se traduzcan en competencias eficaces.

En todo caso, por lo que se refiere a las consecuencias e implicaciones en la concepción del conocimiento experto y la autonomía profesional, tanto el enfoque artesanal como el técnico-academicista conducen a planteamientos compatibles y convergentes. En ambos se produce una profunda disociación entre teoría y práctica y una clara disolución del componente autónomo de la práctica profesional del docente. En las sociedades industriales avanzadas, donde se respira y se difunde una concepción mercantilista de la vida y los intercambios sociales, una imagen del éxito y del progreso como resultado de la intervención técnica y eficaz a corto plazo y una idea positivista de la producción, legitimación y utilización del conocimiento, que ignora el carácter ético, político, inacabado y contingente de las formaciones humanas, el aprendizaje artesanal de la profesión docente supone la asimilación de los postulados tecnológicos que dominan la cultura social. Por razones distintas, ambos enfoques, el técnico y el práctico-artesanal, no superan el estadio de socialización

© Ediciones Morata, S.L

del docente y refuerzan la dependencia de su práctica ya sea respecto de la Administración ya sea del mercado, ya sea de las rutinas de la cultura escolar.

Pero además, como creo que es evidente en el contexto español, tanto en los *teóricos* como en los *prácticos,* en los formadores, en los políticos y en la sociedad en general, al final del siglo se ha impuesto, con sus virtudes y sus defectos, con sus grandezas y sus miserias, una visión tecnológica de la vida en general y de la práctica educativa en particular. En definitiva, como afirma LABAREE (1992, pág. 148): "el problema con esta perspectiva que promociona la racionalización en la enseñanza es que tiende a ocultar el contenido político de los problemas instructivos, debajo de una máscara de decisiones técnicas acerca de los medios más efectivos para promover determinados objetivos y finalidades". Cuando los problemas humanos se pretenden reducir a problemas técnicos, o cuando se relega la consideración de los aspectos políticos y éticos de los mismos, la actividad profesional se reduce a una mera intervención técnica, mecánica, gobernada por expertos externos cuyo lenguaje y competencias son cada vez más especializados, menos comprensibles y por tanto menos accesibles al control democrático de la sociedad en general. No sólo el maestro pierde así su capacidad de autonomía profesional, subordinado al conocimiento experto de otros agentes que dictaminan y prescriben con más justificación científica los guiones de su intervención, sino que los propios clientes, la sociedad en general, pierden, por ignorancia, por incomprensión del código, la legitimidad de su poder de control[21].

Enfoque reflexivo. La investigación en la acción

Desde la aparición en 1968 de la obra de JACKSON *La vida en las aulas,* y su crítica a la concepción lineal y mecánica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su énfasis en el carácter vivo, conflictivo, incierto, cambiante y singular de la vida en las aulas y escuelas, se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un simple reflejo objetivo y automático de la complejidad real, ni un compendio aséptico de los resultados de la investigación científica. Por el contrario, empieza a aceptarse que el conocimiento pedagógico del profesor es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio.

A lo largo de esta fecunda época de innovaciones e investigaciones sobre los procesos del pensamiento del profesor aparece gradualmente con más cla-

[21] A este respecto me parece interesante recordar el pensamiento de BEYER, (1987, pág. 29): ¨El rechazo de la racionalidad tecnológica también implica importantes consecuencias políticas y sociales, uno de los elementos de pensamiento técnico y positivista es su defensa del conocimiento apropiado, especializado, del experto aislado. Puesto que el conocimiento puede cuantificarse, acumularse, la respuesta a un conjunto de problemas puede localizarse en un experto que ha adquirido ese conocimiento....El rechazo de la racionalidad tecnológica, lleva pues consigo, a la vez, la humanización y la democratización del conocimiento, así como una individual y grupal responsabilidad por la acción¨.

© Ediciones Morata, S.L

ridad el hecho de que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia. Es obvio, por tanto, que para entender su pensamiento y actuación, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y será necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo en que el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular.

El enfoque hermenéutico-reflexivo[22] parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos. Por ello, el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

En realidad, el docente interviene en un medio ecológico complejo (DOYLE, 1977, 1990), el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento, ni mediante recetas preestablecidas.

Por tanto, el conocimiento experto sobre situaciones en parte siempre singulares y dependientes del contexto concreto espacial, temporal y psicosocial donde se desarrollan debe ser pues un conocimiento en parte también siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores comunes y específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. No cabe esperar la pertinencia o adecuación exacta de formulaciones explicativas y predictivas elaboradas desde fuera de dicho contexto, ni tampoco sería lícito, desde una perspectiva epistemológica, sucumbir a la inercia de las explicaciones y propuestas transmitidas y mantenidas por la presión de los intereses dominantes en la cultura social o escolar, toda vez que esta misma cultura es un factor de influencia que requiere ser objeto de análisis y consideración para comprender la naturaleza de los procesos educativos.

El conocimiento útil y relevante, adecuado a esta concepción de la práctica educativa vincula necesariamente los dos términos del dilema: la sensibilidad y competencia experiencial y la indagación teórica. El conocimiento emergente es el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de la situación concreta, utilizando como instrumentos y herramientas conceptuales, siempre provisionales, todo el bagaje intelectual que la experiencia propia y ajena y el saber público de la ciencia, la cultura y las artes, pone a disposición de la comunidad en cada época histórica.

[22] A pesar de los importantes matices que distinguen tendencias y posiciones diferentes dentro de este plural y variado enfoque voy a considerar, para el presente propósito de clarificar el desarrollo profesional y el conocimiento experto, los elementos comunes y convergentes de las diferentes alternativas del enfoque reflexivo y de la corriente de investigaciòn-acciòn: Fentermacher, Schön, Elliott, Zeichner.

© Ediciones Morata, S.L

El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa. En otras palabras, el elemento fundamental en la práctica del docente, el componente básico del conocimiento experto útil y relevante es el desarrollo de la *reflexión,* (ZEICHNER, 1990a y 1990b), *comprensión situacional* en palabras de ELLIOTT (1993), como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente. La comprensión situacional incorpora el conocimiento público y las experiencias y construcciones previas individuales o colectivas, no como criterios incuestionables de autoridad ni como prescripciones normativas externas, sino como herramientas simbólicas provisionales, útiles para esclarecer la implicación de los diferentes influjos. La comprensión situacional ni se deriva directamente de la teoría ni se forma espontáneamente en los intercambios cotidianos, requiere un proceso de contraste reflexivo de las propias interpretaciones que se generan en la cultura del aula, la escuela y la sociedad.

Esta capacidad de comprender las situaciones globalmente y en su contexto, eje del comportamiento profesional del docente, no se mejora eliminando los sesgos subjetivos, sino analizándolos, contrastándolos y trasformándolos, es decir elaborando una cultura profesional crítica que se desarrolla, no mediante el aprendizaje mecánico y la reproducción rutinaria, sino mediante el contraste reflexivo y la generación abierta de innovadoras experiencias alternativas.

El conocimiento profesional así concebido sufre, por tanto, una génesis dialéctica. Los docentes construyen de forma permanente su propio conocimiento cuando se sumergen en una *conversación reflexiva* (SCHÖN, 1983, 1987), tanto con la situación, como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en ese escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera no puede ser aceptado más que con valor metafórico, como apoyo conceptual, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática siempre en cierta medida singular. El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión en y sobre la acción, de *investigación-acción*, el conocimiento, al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica. Para ilustrar los supuestos e implicaciones de este modo de concebir el conocimiento y la práctica profesional me parece interesante detenernos en esta larga cita de ELLIOTT, (1993):

> *"La práctica profesional inteligente implica el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad para discernir una respuesta apropiada a una situación que conlleva incertidumbre y duda...el juicio profesionalizado y las decisiones coherentes descansan en la calidad de la comprensión situacional que manifiestan....La comprensión situacional implica discriminar y sintetizar los elementos significativos de la práctica de cualquier situación en un dibujo coherente y unificado de la situación concreta....la comprensión situacional está condicionada por los intereses prácticos en la realización de valores profesionales dentro de una situación....No hay una comprensión libre de valores de las situaciones prácticas concretas y complejas a la cual se enfrentan los profesores....El conocimiento profesional se compone de repertorios de casos experienciales que se almacenan en la memoria a largo plazo de los prácticos y que representan su* stock *de comprensión situacional" (ELLIOTT, 1993, pág. 66).*

© Ediciones Morata, S.L

En este sentido podemos afirmar que el conocimiento profesional del docente es evidentemente un conocimiento experto siempre provisional, parcial y emergente. Si se apoya en la reflexión compartida y en la comprensión situacional puede considerarse el mejor conocimiento disponible para esa práctica concreta porque se ha generado no sólo sobre el análisis de la situación concreta, utilizando el conocimiento público disponible, sino porque también es el resultado de la interacción entre la comprensión y la acción que mutuamente se potencian. Al experimentar conocemos tanto los límites de la propuesta de intervención como las posibilidades y resistencias de la propia realidad, cuyo conocimiento abre nuevos horizontes a la elaboración de enriquecidas propuestas alternativas. No obstante, y aun reconociendo que es éste el mejor conocimiento profesional, no podemos olvidar la fragilidad de su génesis, los influjos contextuales que lo condicionan, los intereses, valores y conflictos que acompañan su desarrollo. En consecuencia, no debemos tampoco olvidar que es siempre un conocimiento provisional, parcial, contaminado por sesgos, minado de dilemas y abierto a la incertidumbre (BERLAK, 1993; BEYER, 1987; ELLIOTT, 1993).

Por ello, la autonomía profesional, dentro de este enfoque debe concebirse siempre como relativa al proceso complejo, dialéctico y democrático de elaboración del conocimiento práctico. El docente se mueve constantemente en el terreno de los valores y de los conflictos por la repercusión moral y política de sus prácticas. Elabora, experimenta y desarrolla un conocimiento práctico siempre tentativo y provisional que legitima su intervención si es consciente de su relatividad y de las condiciones que garantizan el control democrático de las prácticas por parte de los agentes sociales que las viven.

4.3. La reconstrucción del pensamiento práctico del docente a través de la reflexión sobre la práctica

Así pues, una de las claves fundamentales en el desarrollo profesional del docente será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo, como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica.

La formación del pensamiento práctico del futuro docente, debe desarrollarse mediante un proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico, intuitivo, vulgar y empírico que el práctico ha adquirido a lo largo de su prolongada estancia como estudiante en la institución escolar dentro del mismo sistema educativo. El poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el estudiante como sobre el docente, crea de forma tácita arraigadas y habitualmente acríticas concepciones pedagógicas. Estas concepciones tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran ancladas en las creencias del sentido común de la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funciona-

© Ediciones Morata, S.L

miento habitual de las instituciones, por las formas de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales.

¿Cómo provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar de los docentes? ¿Cómo promover un aprendizaje donde las teorías puedan servir como herramientas conceptuales para cuestionar las propias concepciones, interpretar racionalmente la realidad y proyectar estrategias convincentes de intervención? El problema pedagógico en la formación de los docentes no parece situarse en la negación o ignorancia de los presupuestos, valores, ideas y hábitos adquiridos en la experiencia previa y fomentados por la cultura pedagógica dominante, puesto que se han constituido en los esquemas subjetivos más significativos, poderosos y relevantes que utiliza el docente para dar sentido a su comprensión y actuación profesional, sino en la transformación consciente de los mismos, como consecuencia de prolongados y motivados procesos de reflexión, debate y experimentación en contextos reales.

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El docente, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidados en el pensamiento del docente (ZEICHNER, 1987; CLANDININ y CONNELY, 1986).

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente, más o menos tácito pensamiento pedagógico práctico: el conjunto de sus teorías y creencias implícitas.

Para comprender la compleja vida de la escuela y del aula, atendiendo de forma prioritaria a los aspectos que reflejan los valores, ideas, expectativas y conocimientos básicos que determinan la conducta y el pensamiento de los que participan en ella, GOODMAN (1992) propone analizar los mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento, que se generan, establecen e intercambian en el ámbito de cada escuela.

Es interesante analizar las *historias y los mitos*[23] de cada colectividad profesional como docentes y de sus concreciones en cada escuela, pues permiten la

[23] Según R. BARTHES (1964), *los mitos* son historias colectivas en las cuales se concede gran importancia a ciertos aspectos, con la intención de engrandecer algún acontecimiento real y así condicionar las formas en que las personas ven el mundo y viven sus experiencias. Cuando las historias se repiten y se convierten en mitos de una colectividad empiezan a jugar un importante papel en la determinación de la vida social de dicho grupo.

© Ediciones Morata, S.L

identificación de los valores y de las cosmovisiones no explícitas sobre la educación, el individuo, la sociedad y los papeles de cada uno en el contexto escolar. Los mitos y lugares comunes que se expresan a través de narraciones cumplen el papel de mantener y consolidar el *statu quo* de cada comunidad escolar, y de excluir y deslegitimar los valores o comportamientos de los individuos o grupos disidentes. Del mismo modo, *los rituales* de una comunidad llegan a configurar los códigos simbólicos que se utilizan para interpretar o negociar los sucesos en la existencia cotidiana del grupo. Son más que meros signos o símbolos, conforman el escenario de relaciones ordenadas según determinados criterios que implican valores.[24] También en la escuela, los ritos transmiten normas de actuación e intercambio, que suponen valores concretos y cosmovisiones específicas sobre la educación y la sociedad, sobre lo que se considera valioso y sobre lo que se considera deslegitimado dentro del ambiente de cada grupo social específico en cada contexto escolar. Participar activa y legítimamente en la vida de la escuela y del aula requiere la aceptación de normas y comportamientos ordenados de forma ritual. Aunque a veces tengan la apariencia de comportamientos inocuos, ingenuos y poco importantes, los ritos han de considerarse como medios de control social que legitiman determinados roles, expectativas sociales, creencias colectivas y formas de comportamiento.

Otro aspecto importante para comprender los procesos de socialización del docente en la vida de la escuela, y ayudar a deconstruir sus esquemas de pensamiento, es la identificación de *las perspectivas sobre educación* que se intercambian en el contexto escolar. A diferencia de las teorías, creencias o ideologías, y aunque se apoyen en éstas, las perspectivas incluyen tanto las ideas como la acción, son esquemas de pensamiento y actuación que se generan en cada situación, dentro de un contexto concreto y para afrontar un determinado problema o situación problemática. Orientan por tanto la acción de los que participan en la vida de la escuela, a la vez que legitiman y proporcionan justificación a las formas concretas de actuación.

Por último *los modos de pensamiento, ideologías y teorías pedagógicas* vigentes constituyen otra vía importante para comprender los procesos de socialización profesional del docente. Las cosmovisiones generales e ideologías pedagógicas, generalmente no explicitadas ni organizadas, son fundamentales para comprender las interpretaciones y actuaciones del docente pues se configuran como el marco básico que confiere sentido a las informaciones aisladas y a las expectativas e intereses puntuales.

El pensamiento práctico del docente, que va a regir sus modos de interpretar e intervenir sobre la realidad concreta del aprendizaje en el grupo de estudiantes, se forma en estas redes de intercambio de significados a través de los mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento ideológico que dominan en la institución escolar. Más que las teorías científicas sobre los procesos de aprendizaje o sobre los métodos didácticos o sobre el diseño y desarrollo del *curriculum,* aprendidas académicamente en la universidad, el pensamiento práctico se forma en estos tácitos, oscuros a la vez que sencillos, intercambios de significados en el contexto escolar.

[24] Según MCLAREN, (1986, pág. 35): "Escondidos en el marco de la vida privada y de la vida institucional los ritos llegan a convertirse en parte de los ritmos y metáforas de la propia vida humana socialmente condicionada, históricamente adquirida y biológicamente constituida".

© Ediciones Morata, S.L

El objetivo prioritario de los programas de formación y desarrollo profesional de los docentes debe situarse en la reconstrucción del pensamiento práctico cotidiano, es decir, en la facilitación de la reflexión. Como afirma ZEICHNER (1993) la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. En esta perspectiva, la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:

- Reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los docentes redefinan la situación problemática donde se encuentra, ya sea atendiendo a características de la situación antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.

- Reconstruirse a sí mismos como docentes: este proceso de reflexión conduce también a que el profesor adquiera conciencia de las formas en que estructura sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.

- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión es así una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos e indiscutibles?

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar y empírico de los docentes requiere atender a estos procesos de intercambio vivo de significados pragmáticos en el escenario real del aula, contrastar su sentido, identificar y explicitar los valores sociales en que se apoyan así como las metas que se proponen y los efectos secundarios, explícitos o no, que a corto y largo plazo se derivan de los mismos y ofrecer alternativas. Utilizar el conocimiento público para enriquecer la reflexión individual y el debate colectivo sobre la cultura de la escuela, su función educativa y los efectos en el desarrollo del pensamiento práctico de los agentes implicados, así como elaborar, desarrollar y evaluar experiencias alternativas de comunicación y vivencia de la cultura crítica pueden ser estrategias fundamentales para reconstruir el pensamiento profesional de los docentes y recrear la cultura en las aulas.

4.4. Autonomía y control democrático. La crítica al concepto de profesionalidad

El segundo aspecto que constituye el desarrollo profesional del docente es el carácter relativamente autónomo de su intervención. ¿Cómo se configura y cuáles son los límites del quehacer autónomo de los docentes?

La naturaleza del trabajo educativo relacionado con la construcción y reconstrucción crítica y permanente de los modos de pensar, sentir y actuar de las generaciones humanas, exige cuestionar abiertamente los procesos de

© Ediciones Morata, S.L

socialización, presididos y abarcados precisamente por aquellas tendencias y valores sociales dominantes, que se constituyen frecuentemente como obstáculos al desarrollo autónomo, creativo y diversificado de los individuos y grupos. La escuela es una institución social y por lo mismo inevitablemente impregnada por los valores circunstanciales que imperan en los intercambios sociales de cada época y cada comunidad. Para cumplir su función pedagógica con relativa autonomía, el docente debe estar atento y enfrentarse y superar en sí mismo y en la cultura de la escuela, los influjos meramente reproductores de la dinámica social.

Esta función educativa de la escuela, añadida a la función socializadora, y que precisamente especifica el carácter propio de esta institución, diferenciándola de otras instancias sociales también implicadas en el proceso de socialización, justifica a mi entender el reclamo insistente de una relativa autonomía profesional del docente. El conocimiento profesional práctico y reflexivo cumple precisamente esta función de instrumento de mediación para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial de las nuevas generaciones. La escuela debe ofrecer la ocasión del contraste permanente de pareceres, esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación, de modo que los alumnos comprendan el significado, las posibilidades y consecuencias de los mismos, y se pongan en contacto con otras construcciones personales alternativas que ofrecen nuevos horizontes de exploración. Es difícil pensar que esta reflexión crítica se provoque en los estudiantes cuando no la ejercen los docentes sobre sí mismos.

Es más, esta función mediadora que estimula el contraste y la interrogación no debe detenerse en las puertas de la democracia. Por el contrario, es, a mi entender, parte esencial de su naturaleza. La relativa autonomía profesional del docente y de la escuela, tal como aquí la hemos entendido, forma parte de ese fundamental y delicado equilibrio de poderes que constituyen la forma democrática de convivencia humana. Frecuentemente, este delicado equilibrio de poderes se manifiesta en conflictos y tensiones, en este caso, entre las pretensiones de autonomía de los docentes y el control político por parte de los representantes de la sociedad. Pues bien, la función educativa de la escuela exige la suficiente independencia intelectual en docentes y estudiantes para sostener, cuando es necesario, posturas discrepantes, que cuestionen los influjos socializadores procedentes incluso de instancias legitimadas democráticamente; para resistir tendencias ideológicas o actitudes impuestas por la presión democrática de la mayoría de la comunidad social. El equilibrio de poderes no legitima la inculcación ideológica, sea cual fuere su origen, pero sí la intervención educativa que anima a interrogar la validez antropológica de las decisiones, actitudes, convicciones e intereses colectivos, incluso los asumidos mediante procedimientos formalmente respetuosos con la convivencia democrática.

El conocimiento científico, cultural y artístico acumulado por la comunidad humana, por su potencialidad analítica y propositiva, debe ofrecerse en la escuela como instrumento intelectual de mediación en el proceso de reconstrucción del conocimiento personal. Este carácter mediador del conocimiento para provocar el desarrollo de nuevo conocimiento supone, a mi entender, la base que justifica la relativa autonomía profesional del docente. Éste, por la naturaleza de su quehacer consistente en facilitar el desarrollo autónomo de las

© Ediciones Morata, S.L

nuevas generaciones, requiere autonomía profesional, independencia intelectual suficiente, no para evitar los influjos contaminantes de los intereses, valores y tendencias del contexto social, sino para comprenderlos, situarlos y procurar su transformación consciente hacia valores explícita y públicamente debatidos y asumidos. Por tanto, como afirma CONTRERAS (1997), la autonomía no puede concebirse como distancia y aislamiento sino como independencia intelectual para cuestionar los influjos sociales; y, al mismo tiempo, al ser considerada como conciencia de la parcialidad de las propias convicciones, nos lleva a buscar la complementariedad en colaboración con los demás.

En este sentido, es conveniente resaltar el énfasis en el *carácter cooperativo de la deliberación práctica*. Pues, como afirma ELLIOTT (1985), el profesor que desarrolla sus teorías a partir únicamente de la reflexión sobre la experiencia, dejando de lado las reflexiones pasadas y presentes de los demás, acaba inventando la rueda, además de sucumbir a sus propias deficiencias e intereses. La reflexión individual es una condición necesaria pero no suficiente. El profesor aisladamente considerado es una víctima fácil de sus propias deformaciones, insuficiencias e intereses, así como de las presiones institucionales y sociales, deformaciones que se mantienen con facilidad, alimentadas por la propia inercia de la presión gremial, institucional y ambiental. La generalidad de las investigaciones sobre la evolución del pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sus creencias y actitudes, coinciden en resaltar la inexorable tendencia mayoritaria a la esclerosis del pensamiento y de la acción, a desarrollar estereotipos cada vez menos flexibles y más resistentes al cambio que se nutren de la ideología tácita o explícita dominante, de la reproducción acrítica de la tradición profesional. (AYERS, 1980; HALKES y OLSON, 1983; PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, 1993; PORLÁN, 1989; BARQUÍN, 1989). Por ello, toda práctica social, como la práctica educativa, que no tiene consecuencias estrictamente previsibles y cuyos resultados no pueden establecerse con claridad, por estar abiertos a la creación individual y colectiva, requiere la *deliberación cooperativa* como método más racional de intervención. "Mediante la reflexión y el diálogo es posible progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica" (ELLIOTT 1983).

Por otra parte, la finalidad de la investigación y de la producción de conocimiento en toda práctica social es la modificación de la realidad, de las concepciones subjetivas y de las prácticas sociales. La transformación de la realidad es claramente una tarea colectiva, no sólo porque requiere el esfuerzo cooperativo, sino porque el mismo diseño de intervención y transformación debe ser el resultado de la reflexión, debate, negociación y decisión de la mayoría. Por ello, Elliott enfatiza la necesidad de pasar de la reflexión individual a la *reflexión cooperativa*, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente. La reflexión cooperativa resulta más necesaria cuando nos convencemos de que las prácticas sociales manifiestan una clara tendencia a encasillarse en procesos rutinarios y de que el carácter institucional de la práctica educativa restringe las posibilidades del contraste crítico y del diálogo enriquecedor.

¿Cómo compaginar esta exigencia de autonomía con el necesario control democrático respecto al servicio público que supone el sistema educativo? A mi entender, la autonomía profesional del docente así concebida, y el control

© Ediciones Morata, S.L

democrático de la educación como servicio público no son términos incompatibles, representan, más bien, aspectos que integran la red compleja de intercambios sociales, donde tiene lugar el acuerdo y la discrepancia, la divergencia de alternativas, la aparición de conflictos, la tolerancia y la colaboración convergente en el proceso de reelaboración y vivencia colectiva de la cultura de la comunidad social. Solamente puede producirse la reconstrucción del conocimiento vulgar y experiencial de los alumnos, fruto de sus prolongados procesos de socialización espontánea, cuando seamos capaces de construir en la escuela un espacio vivo de intercambio de experiencias, un escenario de vivencias culturales, de reproducción tanto como de transformación, donde el alumno viva al mismo tiempo que aprende.

En este nuevo espacio de intervención educativa cobra sentido el planteamiento de CLANDININ y CONNELLY (1992) que considera a los docentes activos constructores del *curriculum.* Recrear la cultura en la escuela, y no sólo transmitirla o imponerla, supone ya una concepción democrática y no impositiva de los procesos de producción y distribución del saber. De acuerdo con ELLIOTT (1993), la calidad de la práctica educativa de los profesores depende del desarrollo de una forma de discurso público que apoya más que socava el juicio sabio e inteligente de los profesionales. El docente participa como mediador activo en la tarea permanente de reinterpretar las adquisiciones históricas de la humanidad, y de recrear alternativas, sometiéndose inevitablemente al debate y escrutinio público al igual que el resto de los agentes que constituyen la comunidad democrática de aprendizaje. Éste es el tipo de control democrático, desde dentro de la propia comunidad, no burocrático, administrativo y externo, compatible y convergente con la exigida autonomía profesional, que requiere la responsabilidad mediadora de la escuela educativa.

Puesto que no existen criterios incuestionables ni patrones objetivos en la definición de la cultura, del saber y del comportamiento válidos, que deban ser aprendidos por todos, el proceso ambiguo, incierto, complejo y conflictivo de apropiación y recreación de la cultura por las nuevas generaciones debe abrirse inevitablemente al debate y contraste público y democrático, como el mejor procedimiento conocido para resolver los conflictos de valores y propósitos. A este respecto es ilustrativo el pensamiento de LABAREE (1992, pág. 149), cuando afirma que "el componente político de la enseñanza, no es un aspecto cerrado a la experiencia o a la sabiduría profesional sino una capacidad accesible al público en general, esto hace que la construcción de barreras profesionales a la influencia pública sobre la instrucción en la escuela signifique una amenaza a un componente esencial de la democracia".

En este sentido puede afirmarse con SMYTH, (1987) que el docente es un intelectual transformador; su conocimiento profesional le proyecta a la interrogación y a la búsqueda de nuevos procedimientos e interacciones que faciliten el conocimiento y las experiencias creativas en las nuevas generaciones. Es a la vez un educador y un activista político, por intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los estudiantes el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos. Se explicita aquí una dimensión frecuentemente olvidada en la práctica educativa: la necesidad de vincular el pensamiento y la acción, de evitar las disociaciones escolásticas y cartesianas entre la teoría y la práctica, de disolver la separación

© Ediciones Morata, S.L

esquizofrénica entre las ideas, los sentimientos y las actuaciones, tanto en el quehacer del docente como en el desarrollo educativo de los estudiantes. Este modo de concebir la función docente como intervención cultural, en un espacio de vivencias que reproducen y recrean la cultura de la comunidad, desemboca inevitablemente en el compromiso de actuación pública. Cuando se vive la cultura con los problemas y condiciones que la limitan o potencian, parece inevitable el compromiso público con la acción para remover los obstáculos que impiden el desarrollo autónomo y creador.

Más que nunca, en el momento actual de conformismo y resignación ante las poderosas fuerzas que determinan los acontecimientos y cuyo control parece fuera de nuestro alcance, cabría recordar que los problemas no responden a importantes carencias cognitivas, sino al insuficiente desarrollo de actitudes y capacidades de actuación compartida y solidaria. Sabemos mucho más de lo que aplicamos y en todo caso como profesionales de la educación hemos desarrollado mucho más la capacidad de aprender que la decisión para actuar. Hemos de aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface.

Aunque pueden existir estrategias muy variadas y útiles para favorecer el desarrollo profesional del docente, la argumentación precedente me lleva a considerar la *investigación-acción*, que requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores, un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión.

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. La cultura de la escuela como institución y la cultura de los docentes como gremio profesional es objeto de reconstrucción cuando los docentes conciben su práctica como un proceso de abierta e interminable reflexión y acción compartidas.

© Ediciones Morata, S.L

CAPÍTULO IV

La cultura experiencial

"Es un grave error localizar la inteligencia en una sola cabeza. Existe también no sólo en tu particular repertorio de libros, diccionarios y notas, sino también en las cabezas y en los hábitos de los amigos con los que interactúas, incluso en lo que socialmente has llegado a considerar como dado o incuestionable...Al entrar en la comunidad se entra no sólo en un conjunto de convicciones prácticas, sino en un modo de ejercer la inteligencia" (BRUNER, 1996, pág. 154).

Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios "espontáneos" con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto.

La cultura experiencial del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. No obstante, y a pesar de estar constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios..., es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos. Es obviamente una cultura poderosa para el individuo porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones (BERNSTEIN, 1990b).

En definitiva, estudiar la cultura experiencial de los individuos es adentrarnos en la identificación de sus peculiares procesos evolutivos de construcción de significados, de sus plataformas, estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación. Así pues, el análisis de la cultura experiencial nos introduce de lleno en el territorio de la psicología evolutiva y de la microsociología

© Ediciones Morata, S.L